Ensinando Música Musicalmente

Este livro destina-se a educadores musicais,
incluindo praticantes e estagiários, em escolas e faculdades,
e professores de instrumentos musicais.
Poderá ser aproveitado, também,
tanto por pessoas que criam ou executam música
como por aquelas que têm apenas curiosidade
sobre as formas pelas quais respondemos à música.
Ele poderá auxiliar a todos os interessados
no valor e função da música e a profissionais nos campos em
desenvolvimento da psicologia e sociologia da música.
As idéias aqui discutidas estimularão aqueles que não têm,
necessariamente, de pensar em si mesmos
como "professores" no sentido formal do termo,
mas que estão de alguma forma
envolvidos com o mundo da música.

KEITH SWANWICK

Ensinando Música Musicalmente

Moderna

Ensinando Música Musicalmente

KEITH SWANWICK

Ensinando Música Musicalmente

KEITH SWANWICK

Parceria

COORDENAÇÃO EDITORIAL Lisabeth Bansi
TRADUÇÃO Alda Oliveira e Cristina Tourinho (Sonare Consultoria Musical)
PREPARAÇÃO DE TEXTO Luiz Guasco
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO GRÁFICA Fernando Dalto Degan
COORDENAÇÃO DE REVISÃO Estevam Vieira Lédo Jr.
REVISÃO Duna Dueto Editora, Susana Ester Krüger
EDIÇÃO DE ARTE, PROJETO GRÁFICO E CAPA Ricardo Postacchini
DIAGRAMAÇÃO Tania Balsani
COORDENAÇÃO DE TRATAMENTO DE IMAGENS Américo Jesus
TRATAMENTO DE IMAGENS Evaldo de Almeida, Rodrigo R. da Silva
SAÍDA DE FILMES Helio P. de Souza Filho, Marcio Hideyuki Kamoto
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL Wilson Aparecido Troque

IMPRESSÃO E ACABAMENTO Yangraf Gráfica e Editora Ltda.

ESTE LIVRO FOI IMPRESSO EM Capa - papel Image Art 210 g/m²; Miolo - papel Chamois Fine Dunas 75g/m², produzidos pela Ripasa S/A Celulose e Papel. Nossos produtos são fabricados em harmonia com o meio ambiente.

Patrocínios

Apoio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Swanwick, Keith
Ensinando música musicalmente / Keith Swanwick ; tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. — São Paulo : Moderna, 2003.

Título original : Teaching music musically.
Bibliografia.

1. Música – Estudo e ensino 2. Música – Teoria
I. Título.

03-1761 CDD-780.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação musical 780.7
2. Música : Estudo e ensino 780.7

Título original: *Teaching music musically*
First published 1999 by Routledge – 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE

Tradução autorizada da edição inglesa publicada por Routledge Falmer, um membro do grupo Taylor & Francis.

ISBN 85-16-03907-2

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 6090-1500
Fax (0_ _11) 6090-1501
www.moderna.com.br
2003

Impresso no Brasil

INTRODUÇÃO À SÉRIE

É com muita satisfação que a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, por meio de sua Coordenadoria de Programas Educacionais (CPE/Osesp) e a Editora Moderna, com apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Sonare Consultoria Musical apresentam a *Série Formação e Atuação em Educação Musical*.

Os livros são destinados aos profissionais e estudantes das áreas da educação e de música, que atuam ou pretendem atuar nos múltiplos espaços da educação musical, seja na educação básica ou nos diversos níveis de ensino de música; em instituições escolares ou em espaços extra-escolares como fundações, institutos e organizações não governamentais que realizam projetos culturais, educacionais e/ou sociais, entre outros.

A Série ressalta a pluralidade do conhecimento nesta área, apresentando pesquisas e experiências/práticas envolvendo diferentes modalidades, atividades e níveis de ensino. Assim, os livros e capítulos derivam de práticas docentes, de pesquisas realizadas em cursos de mestrado e doutorado ou de estudos sobre temas específicos do conhecimento e da vivência musical. Além disso, apresentam reflexões críticas sobre aspectos metodológicos e/ou didáticos sobre a prática e sua fundamentação, relatos do cotidiano educativo-musical e também propostas para a ação pedagógica. As temáticas abrangem desde a educação musical na primeira infância, passando pelo ensino fundamental, médio e superior, além do ensino de música em escolas especializadas. Desta maneira, pretendem subsidiar a reflexão na ação e sobre a ação educativo-musical.

Por estes motivos, poderão ser encontrados textos sobre questões como:

- Processos de ensino e avaliação do fazer musical (performance);
- Aspectos práticos e teóricos relacionados às atividades de composição, execução e apreciação musical;

• Novas tecnologias e suas aplicações em educação musical;
• Interseções entre as áreas de práticas interpretativas, educação musical e educação;
• Desenvolvimento musical de crianças e de adolescentes;
• Formação e atuação de professores particulares de instrumento e outros profissionais da música;
• Aspectos sobre seleção e organização de repertório musical, suas relações com as preferências musicais e o cotidiano sociocultural de crianças, adolescentes e adultos;
• Práticas musicais possíveis em diferentes instituições culturais, sociais e/ou educacionais.

Por isso, os livros podem ser tomados como base para reflexões, discussões e pesquisas sobre temáticas específicas, de acordo com interesses e necessidades de cada educador. Uma vez que nenhum livro ou capítulo se propõe a ser um referencial absoluto em sua temática, sugerimos que os leitores se dirijam às fontes primárias e a outras publicações para realizar leituras subseqüentes que ampliem seu conhecimento em relação aos conteúdos apresentados. Acreditamos que a Série pode oferecer tanto a possibilidade permanente de acesso a fontes de aperfeiçoamento profissional para educadores musicais brasileiros e estrangeiros como a divulgação de trabalhos e pesquisas em diferentes campos de atuação. Esperamos que a Série torne-se um desafio à intensificação e aprimoramento do ensino musical na educação básica brasileira, para que a cada dia mais profissionais adotem a música em suas aulas enquanto área específica e importante do conhecimento humano. Desejamos também que, a partir dela, os professores de música sintam-se incentivados a refletir sobre suas concepções e práticas, que venham aperfeiçoar e inovar suas propostas pedagógicas e que o compartilhamento dos resultados seja cada vez mais profícuo.

John Neschling
Diretor Artístico e Regente
Titular da Osesp
orquestra@osesp.art.br

Susana Ester Krüger
Coordenadora da CPE/Osesp
edu.musical@osesp.art.br

PREFÁCIO

À EDIÇÃO EM PORTUGUÊS

Há exatos 10 anos, no Rio Grande do Sul, estudávamos a possibilidade de realizar um projeto integrado de educação musical para estudar o desenvolvimento curricular em música. A utilização da obra de Keith Swanwick como referencial teórico representou o início de um grupo integrado de pesquisa que tem produzido material de referência para uma área carente. Diferentemente da opinião de muitos críticos, nosso interesse e admiração pela obra de Swanwick transcendiam, em muito, a sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, apesar de esta ter servido como um dos pilares da pesquisa. O nosso foco estava essencialmente em sua Teoria de educação musical, nos princípios e concepções de educação musical que a permeiam e, mais, na sua preocupação em produzir verdadeiras pontes entre as pesquisas acadêmicas e o cotidiano escolar do professor de música. A nós interessava estudar a possibilidade de utilização dos princípios e concepções de Swanwick para o professor de música no Brasil. Hoje, mais de 10 anos depois de ter trazido e difundido sua obra no Brasil, percebemos a importância destas ações para nossos estudos, pesquisas e práticas educativo-musicais.

A iniciativa de Alda Oliveira e Cristina Tourinho em traduzir o livro *Ensinando música musicalmente*, publicação concretizada pela CPE/Osesp e Editora Moderna, chega aos professores, pesquisadores e alunos de música como um presente, um acesso, em português, à obra de um dos maiores educadores musicais da atualidade. O livro oferece fundamentos importantes para que possamos desenvolver procedimentos didáticos e currículos que contemplem a música em todas as suas dimensões e possibilidades estéticas e criativas. Contempla assuntos relacionados ao trato diário com as obras musicais, oferecendo formas de compreensão do discurso musical, e aborda temas relevantes sobre as posturas didáticas que visam ao desenvolvimento musical dos indivíduos.

O autor aborda com muita clareza questões atuais e importantes para orientar o trabalho diário do educador musical, como, por exemplo, os dilemas entre popular e erudito, formal e informal; a avaliação em música; a atitude do professor em relação à música que o aluno faz fora da sala de aula; a escolha e a forma de lidar com o repertório musical. Na sua concepção, a educação musical deve abranger não somente o ensino de música nas escolas, em universidades e aulas dos professores de ensino tutorial privado, mas também o trabalho de outras pessoas que facilitam o acesso de pessoas à música, sem necessariamente se conceberem como professores: produtores, compositores, *performers*, críticos, pessoas da TV, de cinema e rádio, organizadores de festivais, examinadores e os que fazem música informalmente e são ativos nas comunidades.

O fundamento que orienta o texto do livro é expresso na introdução: não se pode ensinar ou pensar criativamente sobre o ensino daquilo que nós mesmos não compreendemos. Swanwick possui habilidade em transitar entre dimensões teóricas, filosóficas e cotidianas das experiências musicais dos indivíduos. Os primeiros capítulos falam sobre a própria música, seu valor e significado metafórico, e sua dimensão social como discurso. O capítulo central focaliza a educação musical, com exemplos apontando para três princípios importantes para o profissional da educação musical. Esta parte pode ajudar os professores de música a lidar com as reformas curriculares e com os problemas da responsabilidade da avaliação válida e confiável – que considera, além dos indicadores de performance e objetivos comportamentais, o ensino intuitivo e a avaliação informal. No capítulo final o autor relaciona a educação musical formal com o que acontece na comunidade mais ampla, sugerindo formas de adaptar a educação musical a um mundo em mudanças, onde existem sistemas de comunicação em expansão e discursos musicais vistos como uma pluralidade. O foco deste livro está na introdução do conceito de "espaço intermediário", especialmente os processos fundamentais que acontecem quando a pessoa se relaciona com música.

Acima de tudo, este livro é o resultado de muitos anos da experiência do autor em ensino e pesquisa em educação musical, tanto na Inglaterra como em outros países do mundo. Aborda a realidade do ensino de música relacionando a teoria com relatos sobre os encontros das pessoas com a música, de forma musical, impregnada de metáforas. *Ensinando música musicalmente* é, definitivamente, um livro com uma boa dose de comunicabilidade, que aborda temas da realidade contemporânea mundial e merece ser divulgado nos países de línguas neo-latinas.

Fazer parte dos relatos de experiências significativas em educação musical é, para nós brasileiros, uma deferência, que mostra ao mundo nosso potencial educativo-musical. Desde a época em que aceitou o convite de Alda Oliveira para participar como professor do evento que acolheu a assembléia de criação da ABEM[1] em Salvador, Bahia (1991), Keith Swanwick tem demonstrado muita sintonia com o processo de desenvolvimento dos professores de música no Brasil. Neste livro, relata alguns encontros que aconteceram durante as suas viagens ao nosso país, que funcionam como estruturas vernáculas para explicar os fundamentos teóricos e conceituais que permeiam a sua teoria de educação musical. São mencionadas algumas experiências no Rio Grande do Sul, como convidado do Programa Musicistas CAPES/UFRGS, e na Bahia, como orientador do processo avaliativo dos alunos da Escola Pracatum Profissionalizante de Músicos. Recentemente participou de seminários realizados em Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e novamente Porto Alegre e Salvador.

Esperamos que o livro seja apreciado tanto por músicos, professores de música, educadores musicais, licenciandos em música, como por pessoas de outras áreas, contribuindo, como é desejo do autor, para um ensino musical da música.

Alda Oliveira
alda@sonare.com.br

Liane Hentschke
hentschk@portoweb.com.br

[1] Associação Brasileira de Educação Musical: www.ufu.br/abem

AGRADECIMENTOS

Nenhum livro é uma ilha. Estou consciente de que muitas pessoas influenciaram meu pensamento, algumas vezes discordando ou desafiando, e muitas vezes afirmando e encorajando. Citarei aqui algumas delas.

Primeiro quero expressar minha gratidão a Patricia Shehan Campbell e seus colegas. A posição de professor visitante conferida pela Universidade de Washington na primavera de 1998 foi uma grande oportunidade em minha vida. Por várias semanas tive a oportunidade de ler, escrever e ensinar em ambiente muito agradável, livre dos aborrecimentos rotineiros. Durante essa residência fui capaz de fazer um progresso real no primeiro rascunho do livro. A administração do Instituto de Educação da Universidade de Londres generosamente concedeu-me uma licença para completá-lo. O Instituto facilitou minha pesquisa e a redação durante um considerável tempo, e sou muito grato por esse apoio.

Devo reconhecer a contribuição de muitos alunos do Instituto de Educação da Universidade de Londres, especialmente aqueles de quem fui orientador. É difícil selecionar dentre os muitos estudantes de PhD os que contribuíram especificamente para meu trabalho. Entretanto, preciso dizer que este livro não seria como é sem as cuidadosas observações de June Boyce Tillman sobre as composições de crianças, ou os *insights* posteriores sobre o desenvolvimento de crianças nos trabalhos de Michael Stavrides e Liane Hentschke. Um estudo de Cecília Cavalieri França sobre a relativa contribuição para a compreensão musical em performance, composição e apreciação oferece uma significativa contribuição para o quarto capítulo. Também gostaria de agradecer às secretárias da pesquisa: Christine Jarvis, que trabalhou no projeto *Tower Hamlets* — brevemente descrito no terceiro capítulo — e Dorothy Lawson, que coletou muitos dados valiosos no projeto *South Bank Centre*, sem os quais o capítulo final seria o mais pobre.

Sou profundamente agradecido aos numerosos músicos, professores, acadêmicos e estudantes dos vários cursos pelos estímulos, desafios, questionamentos e certezas ao longo dessas muitas décadas. Espero que eles reconheçam nessas páginas algo de suas próprias preocupações, experiências e aspirações. Muitos colegas em todo o mundo têm sido fonte de encorajamento e inspiração, fazendo sua parte para manter vivo meu próprio senso acerca do valor da música e da importância da educação musical.

Também gostaria de reconhecer a direta e indireta influência de eminentes acadêmicos que ensinaram no Instituto de Educação da Universidade de Londres no início de minha carreira. Em particular, os professores Richard Peters, Paul Hirst, Basil Berstein e Louis Arnaud Reid, que foram muito importantes em seus respectivos campos de estudo e contribuíram para o pensamento de muitas pessoas de quem eram colegas, incluindo este autor. Mais recentemente, o trabalho de Gunther Kress também ajudou a clarificar e focalizar meu pensamento.

Os amigos de meu departamento acadêmico também nunca deixaram de me dar suporte, e sinceramente agradeço a Pauline Adams, Penny Davies e aos doutores Charles Plummeridge e Robert Kwami. A doutora Lucy Green ofereceu conselhos valiosos e incisivos para a melhoria do texto antes da revisão final. Jilly Dolphin, nossa administradora na área de música e teatro, manteve as comunicações tranqüilas e esforçou-se para conservar minha mesa de trabalho tão limpa quanto possível enquanto eu escrevia. Finalmente, e acima de tudo, devo agradecer à minha "ampliada" família: obrigado por toda a compreensão, estímulo e suporte.

PERMISSÕES

Sou grato a Henry Holt & Companhia, Inc., pela permissão para usar os dois desenhos de Sempé, *Wladimir Hernsingern and Brigitte* e *André*. A permissão para usar *Eight O'Clock*, de A. E. Housman, foi concedida por Holt, Rinehart & Winston, Inc., e Denise Harvey & Co. tornaram possível o uso de *Longings*, de Cavafy.

SOBRE O AUTOR

Keith Swanwick é Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Foi o primeiro professor titular de Educação Musical e Diretor de Pesquisa na Europa. Formou-se com honras na Royal Academy of Music, onde estudou trombone, piano, órgão, composição e regência. Passou então a dedicar-se à docência e lecionar em escolas de ensino médio, cursos de especialização e universidades.

Tem vasta experiência como regente e já atuou como músico de orquestra e organista em igrejas. Foi editor do *British Journal of Music Education*, com John Paynter; o primeiro presidente da British National Association for Education in the Arts; chefe do Music Education Council (Inglaterra); professor visitante na Universidade de Washington e professor conselheiro no Instituto de Educação (Hong Kong).

Seus compromissos internacionais incluem encontros e palestras na Nova Zelândia, Austrália, Finlândia, Suécia, Noruega, Holanda, Espanha, Chipre, Canadá, Singapura, Islândia, Estados Unidos, Brasil, Portugal e Jamaica. www.btinternet.com/~keith.swanwick/swanwick/

ÍNDICE

ILUSTRAÇÕES

EXEMPLOS MUSICAIS

APRESENTAÇÃO

ENSINANDO MÚSICA MUSICALMENTE

"Keith Swanwick tem clareza em sua análise sobre o estado 'da arte' da educação musical."
"Existem inúmeras pedras preciosas nestas páginas... e muito da essência do que os professores de música precisam."

Patricia Shehan Campbell, Professor of Music, Universidade de Washington.

Este livro destina-se a educadores musicais, incluindo praticantes e estagiários em escolas e faculdades, e professores de instrumentos musicais.

Poderá ser aproveitado, também, tanto por pessoas que criam ou executam música, como por aquelas que têm apenas curiosidade sobre as formas pelas quais respondemos à música. Por fim, o presente estudo é dirigido a todos os interessados no valor e na função da música e a profissionais dos campos em desenvolvimento da psicologia e sociologia da música. As idéias aqui discutidas estimularão aqueles que não têm, necessariamente, de pensar em si mesmos como "professores" no sentido formal do termo, mas que estão de alguma forma envolvidos com o mundo da música.

Os dois primeiros capítulos se relacionam com a música em si mesma, com o seu valor e o significado metafórico e com o contexto social da compreensão musical. Esses são temas importantes para músicos e educadores musicais.

Os capítulos centrais focalizam a educação musical. Por meio de exemplos práticos, Keith Swanwick examina as camadas das experiências musicais e apresenta princípios fundamentais para educadores de qualquer contexto do ensino musical. Em muitos países a demanda por responsabilidade tem determinado o desenvolvimento de diretrizes estaduais, currículos nacionais ou "padrões". Avaliações de alunos válidas e confiáveis têm se tornado um tema vital. Essas implicações são abordadas de forma imaginativa e prática.

O livro conclui com uma consideração sobre a relação entre a educação musical institucionalizada e a comunidade mais ampla, sugerindo formas por meio das quais a educação musical formal em escolas e faculdades poderá adaptar-se a um mundo envolvido em mudanças.

Keith Swanwick é Professor of Music Education
do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

INTRODUÇÃO

Este livro é dirigido aos músicos que pensam em si mesmos também como professores. É dedicado às pessoas que criam ou fazem música e àquelas que podem não ser executantes, mas que respondem com vitalidade à música e são curiosas quanto a seu valor e função. Espero também que o presente trabalho possa contribuir, inclusive, para o campo da psicologia da música, especialmente se os psicólogos substituírem a formulação "cognição musical" por minha terminologia preferida, "compreensão musical".

Em especial, o livro pretende informar sobre a teoria e a prática da educação musical e ajudar professores atuantes e futuros profissionais. Minha concepção de educação musical abrange não somente o ensino formal nas salas de aula de escolas regulares e faculdades, mas também as atividades de professores de instrumento. Existem muitas outras pessoas que ensinam música e que facilitam o acesso à música sem necessariamente pensar em si mesmas como professores no sentido formal. Dentre elas estão os produtores musicais, compositores, *performers*, roteiristas de programas, críticos, profissionais de TV, cinema e rádio, organizadores de festivais, membros de júri, examinadores e executantes informais de música que, embora estejam desligados de instituições, são muito ativos em suas comunidades.

Meu objetivo principal é oferecer uma explicação transparente sobre a natureza da experiência musical e seguir, por meio das implicações dessa perspectiva, para a educação musical, onde quer que ocorra. Obviamente, este último tópico depende substancialmente do anterior: não podemos ensinar nem pensar de forma criativa sobre o ensino daquilo que nós não compreendemos. Os dois primeiros capítulos do livro são dedicados à música, explorando seu valor e significado metafórico, e à dimensão social do discurso musical. Esses sempre me pareceram temas centrais para todos os músicos e, certamente, também para educadores musicais.

O capítulo central do livro focaliza a educação musical. Por meio de exemplos, tento desvelar questões da experiência musical e apresentar três princípios fundamentais para os educadores musicais. Esses princípios podem servir de apoio ao desenvolvimento de estratégias de ensino e ajudar na avaliação de transações educacionais, em qualquer circunstância específica. Poderia o leitor, cauteloso sobre a natureza teórica dos dois primeiros capítulos, ter a boa idéia de começar pelo capítulo central, retornando, depois, para a fundamentação que sustenta esses princípios.

Em muitos países, uma política de demanda por responsabilidade tem impulsionado o desenvolvimento de diretrizes estatais, currículos nacionais ou "padrões". Indicadores de performance e objetivos comportamentais têm substituído o ensino intuitivo e a avaliação informal. O efeito sobre os professores tem sido profundo, especialmente em relação às estruturas organizadas de currículo de escolas e faculdades. O jardim secreto da sala de aula está agora aberto, e aqueles que lá trabalham devem mostrar se são jardineiros capazes. Uma conseqüência disso é que a avaliação válida e confiável do trabalho dos alunos tornou-se um assunto vital. A perspectiva fundamental de música como um assunto essencial do discurso humano estimula implicações importantes para a prática da avaliação do aluno. Isso é abordado no quarto capítulo.

No capítulo final considero a relação entre a educação musical institucionalizada e as atividades musicais informais em uma comunidade mais abrangente. Aqui sugiro algumas formas para que a educação musical formal de escolas e faculdades possa adaptar-se a um mundo em mudança, numa situação em que os sistemas de comunicação, que estão rapidamente se expandindo, asseguram — numa extensão nunca vista antes — que o discurso musical tem de ser visto como uma pluralidade.

As idéias nas páginas seguintes estão centradas na experiência musical ampla, e vão ao encontro de uma preocupação com as aplicações no ensino. Uma boa dose de reflexão e muitos anos de pesquisa sistemática sublinham o que vejo como uma filosofia que, embora subsidiada pela psicologia e pela sociologia, está fundamentada em encontros musicais. Tenho um débito particular com duas principais figuras da filosofia. Uma delas é Susanne Langer. O impacto de seu pensamento, para pessoas que trabalham nas artes e na educação artística, tem sido profundo. O outro filósofo é Ernst Cassirer. Sua *Filosofia das formas simbólicas* aborda uma exploração imaginativa de "outros mundos" além da ciência, por meio de um fértil conceito sobre as modalidades simbólicas ou culturais (Cassirer 1955).

Parece que, recentemente, importantes debates sobre a educação musical têm sido substituídos por textos pedantes ou mesmo por ataques pessoais (Elliott 1997; Walker 1998). Evitei cair nessa armadilha acadêmica. Existem formas mais efetivas e produtivas de contracenar com as idéias de outras pessoas. Um excelente exemplo disso, em música, é a revisão cuidadosa de Wayne Bowman das diferentes orientações filosóficas concernentes à natureza e ao valor da música (Bowman 1998). Outro caso de destaque é o estudo empírico qualitativo de Patricia Shehan Campbell sobre as formas pelas quais crianças de áreas urbanas dos Estados Unidos usam e valoram a música (Campbell 1998).

Os exemplos musicais podem confundir alguns leitores. É difícil emitir uma idéia de significado por meio do texto escrito. Em vez de ficar no nível geral das teorias culturais ou outras, tentei ligar, de forma geral, as idéias a exemplos musicais específicos. Outras vezes procurei realizar isso com descrições ou com notações na pauta, ou gráficas. Não existe a tentativa de representar a totalidade do "mundo musical", para que este seja culturalmente inclusivo. Certamente isso seria uma presunção, pois estou familiarizado com a música de algumas culturas mais que com a de outras. Entretanto, as influências artísticas e musicais, embora idiossincráticas, são bastante amplas e incluem tradições orientais e ocidentais, música popular e música de Papua-Nova Guiné, América do Sul e África. Certamente, as músicas não são sempre as mesmas. As diferenças culturais e pessoais influem nas grandes variações dos tipos de música, assim como na função social. Mas muitas pessoas de várias culturas parecem compartilhar uma tendência para a música, assim como compartilham uma tendência para a linguagem. Este livro focaliza o que chamo de "espaço intermediário" e especialmente os processos fundamentais envolvidos quando as pessoas estão comprometidas com a música. Acredito que esses processos são estruturas profundas; portanto, simplesmente não importa que tipo de música está sendo explorado, desde que exista uma gama suficiente de exemplos ordenados. Se os exemplos musicais parecerem um tanto excêntricos, que assim seja.

Busquei ser tão lúcido e sucinto quanto possível, mas sem entrar em controvérsias. Dessa forma, resisti em trazer à cena cada protagonista disponível, embora acredite que tenha me comprometido honestamente com muitos assuntos contemporâneos importantes. Em vez de sobrecarregar o texto com argumentações detalhadas e pesadas notas de rodapé, preferi remeter o leitor interessado, que precisa de mais evidências e argumentos, para publicações mais substantivas, citando-as no próprio texto. Como apresentada aqui, a tese está centrada no que chamo de fundamentos. Nesse sentido, pode ser considerada uma filosofia *essencial* de educação musical (embora não uma filosofia essencialista).

Este livro é uma destilação de muitos anos de ensino e pesquisa no campo da educação musical. Espero que os leitores encontrem nele tanto o desenvolvimento de trabalhos anteriores como novas perspectivas. Tenho ambicionado transmitir algo sobre a direcionalidade dos encontros musicais e abordar a realidade do ensino. A perspectiva adotada nessa abordagem é muito individual e, portanto, o estilo de redação não é severamente acadêmico, mas deliberadamente pessoal, algumas vezes anedótico. Minha intenção é que essas histórias, essas vinhetas, ilustrem e iluminem as principais teses e ajudem a conectar o conceito central — segundo o qual música é uma forma de discurso impregnado de metáfora — com as realidades do fazer música e do ensinar música.

CAPÍTULO 1

O VALOR DA MÚSICA

Isto aconteceu quando estava trabalhando durante alguns dias na Academia de Música Sibelius, em Helsinki. Fui convidado para uma recepção pela gerência do hotel em que estava hospedado. O grupo era constituído, em sua maioria, por viajantes a negócios dos países nórdicos e outros países do norte europeu. Casualmente entabulei conversa com uma gentil finlandesa. Ela era graduada em economia e química, e estava trabalhando na Suécia para uma empresa que fabricava e vendia aromatizantes para comidas e bebidas. Falava sueco, norueguês, finlandês e inglês, e havia recentemente iniciado o aprendizado do estoniano, com o intuito de vender seus produtos numa região da Europa onde vislumbrava estar acontecendo uma promissora abertura de mercado.

Após alguns minutos, tentei perguntar como ela se posicionava em relação à teoria econômica contemporânea. Respondeu-me que acreditava essencialmente nas forças do mercado. Perguntei-me, em voz alta, como, por exemplo, jovens, crianças ou pessoas muito velhas e doentes se situariam num mundo onde poderia parecer que elas teriam pouco ou mesmo nada a oferecer ao mercado. Ela afirmou que sempre temos alguma coisa a vender, e deu o exemplo de sua avó, que era capaz de recontar a estória de sua família, esclarecendo como as coisas aconteceram durante a Segunda Guerra Mundial. Na visão dessa química e economista, mesmo as pessoas que estavam muito doentes ou aquelas que não podiam comunicar-se poderiam ensinar-nos alguma coisa sobre o ser humano. Fiquei muito impressionado. Este é, obviamente, um conceito de mercado, não somente para produtos e serviços — tais como os bancários ou de segurança —, mas também segundo o qual *idéias* e *relações* são artigos, no mínimo, tão valorizados quanto maçãs e batatas, automóveis e apartamentos.

Não ocorreu àquela jovem mulher de negócios pensar, por um instante sequer, que seu trabalho tivesse pouca importância, ou que o meu tivesse, embora eu sentisse que meu trabalho não era tão claramente delineado e útil como o dela, e que os resultados de minha atividade eram muito mais nebulosos. Sua atitude,

portanto, era totalmente positiva. *Todos* nós temos bens a negociar com os outros e somos parte de um sistema de mercado, somos parte da vida.

Quem dentre nós, que trabalhamos com música ou educação musical, faz isso? Naturalmente, a música pode acentuar o perfil de uma escola, faculdade ou outra organização. A música pode ser agradável, pode manter as pessoas afastadas das ruas, pode gerar empregos, pode engrandecer eventos sociais. Mas, por si só, essas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional. Tampouco oferecem um embasamento filosófico para professores e outros músicos que sabem que aquilo que fazem é importante, mas não sabem como articular o que torna o fazer musical tão válido.

Existe aqui uma questão fundamental. Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras.

Pretendo usar a palavra "discurso", neste livro, não no sentido técnico e usual. Outros termos semelhantes são "argumento", "troca de idéias", "expressão do pensamento" e "forma simbólica". E o discurso se manifesta por uma variedade de caminhos, não somente por palavras. Por exemplo, Gunther Kress e Theo Van Leewen demonstraram a existência de uma gramática de *design* visual (Kress e Van Leewen 1996). Em vertentes completamente diferentes, outros autores tentaram mostrar a música como uma forma simbólica (por exemplo, Cooke 1959; Goodman 1976; Langer 1942; Nattiez 1987/1990). O discurso modifica continuamente a forma simbólica em que aparece. Tomemos por um momento a extensão e a evolução diária das línguas, evidenciada pela rápida revisão dos dicionários. E o discurso pode aparecer em novas e saudáveis combinações de formas simbólicas, como cinema, televisão e publicação na internet. Discurso é um termo genérico, útil para toda troca significativa. Engloba o trivial e o profundo, o óbvio e o recôndito, o novo e o velho, o complexo e o simples, o técnico e o vernáculo.

Como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode ser socialmente reforçado ou culturalmente provocativo, aborrecido ou estimulante. O entendimento desperta se o discurso musical, como em qualquer forma simbólica, puder ser esclarecedor e recompensador. Muitas pessoas reconhecem que a música aumenta a qualidade de vida humana, e não se deseja passar um dia sem ela (Storr 1992). E não se trata de um prazer simples e sensorial, como comer uma banana ou tomar uma ducha. A música é parte do que Oakeshot chama a técnica e a parceira da conversação (Oakeshot 1992). Para aqueles que estão dentro da conversação, tais experiências podem, de tempos em tempos, ser *insights* poderosos. O compromisso musical "fala de perfeição" (Painter 1997: 15). Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. Não é de se admirar que a música seja tão freqüentemente interligada com dança e cerimônia, com ritual e cura, e que tenha um papel central em celebrações de eventos marcantes da vida: nascimento, adolescência, casamento, morte.

Às vezes a música tem o poder de nos alçar do ordinário, de elevar nossas experiências além do dia-a-dia e do lugar comum. Para muitas pessoas, a música desperta o que tem sido chamado, freqüentemente, de experiências "estéticas". Mas que espécie de experiências são essas? E como podem músicos e professores ajudar público e alunos por meio da possibilidade de tal "perfeição"? Essas são perguntas importantes. A menos que tenhamos uma clara visão da natureza potencial e do significado da música, é pouco provável que nossa performance e ensino sigam muito mais adiante.

Minha primeira tarefa neste livro é, então, descobrir algo dos fundamentos da experiência musical. Para fazer isso é necessário abrir caminho através da selva que germinou em volta da idéia do "estético". Não tenho a intenção de tentar discutir sua extensa e controversa literatura. Entretanto, é necessário fazer alguns esclarecimentos, uma vez que "estético" e "artístico" são palavras geralmente pronunciadas no mesmo fôlego.

O ESTÉTICO E O ARTÍSTICO

A estética tende a ser definida por uma multiplicidade de maneiras, e é muito freqüente uma confusão insatisfatória de conceitos distintos, incluindo o estético, o artístico e o afetivo. Por exemplo, Bennett Reimer vê o estético, o artístico e o intrínseco como permutáveis (Reimer 1989: xiii), enquanto Peter Abbs vê a experiência estética como aqueles encontros que são altamente memoráveis ou irresistivelmente afetivos. Se levamos em conta a visão de que existe uma espécie particular de experiência chamada de estética, então estaremos, provavelmente, colocando todas as artes juntas nessa categoria geral. É assim para Peter Abbs, que defende a idéia de uma "comunidade genérica" das artes. A comunidade estética possui três características que a distinguem de outras áreas da atividade humana (Abbs 1994: 92).

1. Todas as artes "criam formas expressivas de vida".
2. Todos os seus significados "dependem sobretudo de suas construções formais e não podem ser extraídos ou traduzidos sem uma perda significativa".
3. Requerem "não uma resposta crítica, mas uma resposta estética — uma resposta por meio dos sentimentos, dos sentidos e da imaginação".

Com essas afirmações, o problema torna-se razoavelmente claro. A primeira dessas frases de definição deve certamente ser aplicada a *todas* as formas de discurso, a menos que um significado muito restrito seja estabelecido para "expressão de vida". Ciência e filosofia, por exemplo, também criam significados expressivos ou formas comunicativas. A segunda afirmação pode parecer mais artisticamente distinta, mas é verdadeira também para relações interpessoais, sexualidade e humor; de fato, para todos os modos holísticos ou intuitivos de ver o mundo. Suspeito que muito do pensamento avançado em matemática possa também depender de "construções formais". A terceira afirmação, contendo a idéia de resposta estética, parece ser mais facilmente justificável, ainda que o argumento seja algo circular. Mesmo assim, é difícil imaginar a participação artística deixando isolado o ensino das artes,

inteiramente divorciado da consciência crítica. De toda forma, as características do comer, beber, participar de jogos e apreciar a natureza também não são respostas estéticas por meio dos sentidos? Então, parece que todas as três afirmações que Abbs alegou serem características "estéticas" distintas são compartilhadas por muitas outras formas de discurso simbólico.

Existe ainda uma dificuldade relacionada ao fato de que a experiência estética é, muitas vezes, concebida como incluindo a apreciação de fenômenos não artísticos. O jogo da luz na água, um pôr-de-sol dourado, um passe delicado num jogo de bola, um experimento elegante, um argumento ardiloso — todos eles podem ser qualificados como estéticos. Malcolm Ross estende o conceito mais adiante ainda, até que ele se torna uma espécie genérica de força da vida.

> Uma boa educação estética, um desenvolvimento estético saudável, irá, por definição, aumentar a força da vida, aumentar o poder da dinâmica da vida, soltar todos os nossos instintos para saborear a vida e vivê-la em sua plenitude. Será, forçosamente, virtuosa.
>
> *(Ross 1984: 65)*

Para Ross, a educação estética não é uma indução para o que ele chama "predileção artística de uma minoria social privilegiada", mas tem de ser uma atividade muito mais inclusiva. Em sua concepção ideal:

> As aulas poderiam ser *jam sessions*, e os eventos, acontecimentos comunitários. Aulas de arte poderiam gerar uma dimensão artística na vida escolar — não uma mera função, como outra variação ou um tema acadêmico ou vocacional. Existiria uma sala para desenhos, quadrinhos cômicos, comidas, filmes, maquiagem, faça você mesmo[2], vestuário, espaço para feiras, *muzak*[3], *Boots Arts*[4], *pop*, jogos eletrônicos, carros, bicicletas, cabelos, grafite, conselhos, diversões e política. As práticas esotéricas do estúdio, do teatro, da sala de concerto, da galeria, poderiam ser substituídas por outro âmbito de atividades, mais robusto, mais plebeu, mais efêmero — todas elas imbuídas do que chamei de espírito vernáculo (p. 46).

A ênfase de Ross nas virtudes do sonhar acordado, da cordialidade e do vernáculo está em oposição direta aos "padrões" educacionais contemporâneos, objetivos de aprendizagem, atitudes vocacionais, educação como preparação para o trabalho, "escola para o trabalho", programas, a divisão do tempo de aula em "assuntos", avaliação do estudante e todas as outras bagagens e enchimentos do currículo da escola e faculdade. Acredito então que, sempre no contexto de nossas instituições educacionais contemporâneas, todos gostaríamos de promover acontecimentos *memoráveis*, como um antídoto para as seqüências de baixa intensidade das insípidas rotinas que tão freqüentemente parecem caracterizar o "básico" educacional. Seria certamente muito

[2] Swanwick usa, no texto em inglês, a abreviatura D.I.Y. (*do it yourself*). [N.T.]
[3] Companhia americana que trabalha com música de fundo, para diversos tipos de ambiente. [N.T.]
[4] Reproduções de quadros, adquiridas em lojas de artigos populares. [N.T.]

estimulante, assertivo e encorajador para professores de artes verem a si próprios nessa espécie de quadro, como iniciadores importantes da experiência estética, organizando atividades celebratórias que iluminariam cada esquina da vida, desenvolvendo eventos que vitalmente pulsassem através do currículo formal e ressoassem por meio das comunidades de escolas e faculdades. Estaríamos todos do lado estético, em vez de no oposto, o *antiestético*.

O problema principal de uma defesa especial para as artes, baseada na suposta idéia de unidade do estético, é que ela reativa a velha, destacada e inútil divisão entre "afetivo" e "cognitivo", entre pensamento e sentimento. Essa dicotomia, naturalmente, é falsa. Como John Dewey nos lembra, "a curiosa noção de que o artista não pensa, e de que o investigador científico não faz nada, é o resultado de converter uma diferença de tempo e enfatizar uma diferença de qualidade" (Dewey 1934: 15).

Durante os últimos anos da década de 1990, o "estético" tornou-se um campo de batalha entre educadores musicais, especialmente os da América do Norte. A idéia de música como educação estética tinha sido previamente articulada mais consistentemente por Bennett Reimer, embora ele defina o estético de uma forma bem diferente da de Ross (Reimer 1989). Entre outros, David Elliott sentiu a necessidade de opor-se a isso, defendendo a demolição dessa deficiente filosofia que, ele acredita, é caracterizada por quatro suposições básicas e profundamente errôneas:

> - que a música é uma coleção de objetos ou obras;
> - que essas obras musicais existem para serem ouvidas, e que só há uma forma de audição, esteticamente, e com atenção para a estrutura da obra;
> - que o valor dessas obras é sempre intrínseco, interno;
> - que, se escutarmos corretamente essas peças, poderemos alcançar uma experiência estética característica.
>
> *(Elliott 1995: 23)*

Obviamente, essa lista representa uma visão muito limitada do que a música é, e sobretudo de seu uso. Infelizmente, trata-se de uma caricatura da visão de Reimer. Elliott também distorce a imagem de vários outros escritores, que agrupa como promotores do "conceito estético da educação musical" — incluindo, necessito dizer, o presente autor. Não tenho a intenção de me envolver nessa batalha, sobretudo porque esse debate particular pode ser visto como um lado da questão, oferecendo muito pouco para nossa compreensão da natureza da música ou das prioridades para a educação musical. Mais que isso, nenhum dos partidos engajados na discussão parece estar baseado em algum estudo sistemático para explicar como as pessoas realmente fazem ou respondem à música, e, muito menos, em como ensiná-la. Entretanto, devemos notar uma faceta importante que surge dessa disputa artístico/estética.

Elliott parece confundir estética com o que ele vem chamando de formalismo. Segundo essa visão, o significado musical e nossa resposta à música são associados sobretudo com as relações estruturais internas (Meyer 1956). Então,

quando envolvidos com uma performance em particular, construímos um conjunto de expectativas na música ocidental talvez vinculadas à direção melódica ou harmônica ou com a repetição de padrões rítmicos métricos. Nossa resposta à música é ligada a nossas previsões, ao que a princípio esperamos acontecer e à tensão ou relaxamento gerados pelo que *realmente* acontece. Certamente, essa é uma parte da história à qual voltaremos mais tarde. Entretanto, gostaria de dissociar a mim mesmo de qualquer versão extrema de tal teoria. Aliás, em livro anterior critiquei as limitações da visão formalista.

> O problema é que ela falha em conectar a experiência musical com outras experiências de qualquer modo direto. A música foi novamente removida da vida, transformada em uma espécie de jogo, como se fosse uma forma intelectual. Parece que a expectativa e a surpresa são parte do *mecanismo de compromisso* com a obra. É como nos mantemos interessados e envolvidos, é como somos levados para dentro da ação, com previsão, especulação e idéias sobre o que está acontecendo e o que está para acontecer, e tudo isso, obviamente, é como um rastro de entusiasmo. Mas essa *não* é a fonte principal do alto prazer estético. O cume da experiência estética é escalado somente quando a obra se relaciona fortemente com as estruturas de nossa experiência individual, quando ela clama por uma nova maneira de organizar os esquemas, os traços, os eventos vividos anteriormente. A experiência de estar vendo coisas sob uma nova luz é chamada por Koestler "bissociação" [em inglês, "bissociation"]. Essa é uma experiência "*heureka!*", que Langer chama o triunfo do *insight*: Descobrimos na obra um "ponto de vista" que parece ser para nós, nesse instante, uma espécie de revelação.
>
> *(Swanwick 1979: 36)*

Se isso é o que parece para Elliott uma "experiência estética distinta", então com certeza me posiciono como culpado por achá-la desejável. O ponto importante entretanto, é que o "estético" é só *mais um* elemento da atividade artística (Be: 1989; Reid 1986). Como o próprio Abbs afirma, as artes são formas simbólicas; ela compartilham sistemas de significados, o que chamo de discurso. Desenvolvem-s dentro de tradições particulares. E Meyer está certo: a música, inevitavelmente, er volve elementos *cognitivos*, entre os quais estão a proficiência para fazer conexõe e comparações, a facilidade de "ler" as convenções musicais estabelecidas e a habi lidade de reconhecer e responder aos desvios esperados das normas musicais.

O PROCESSO DE METÁFORA

Como vimos, a fragilidade na idéia de estética parece residir na separaçãc que ela promove entre a música e as artes como um todo e as demais formas dc discurso, isolando as primeiras de outras conquistas da mente humana. Mais dc que tentar achar um papel diferente para as artes em geral ou para a música em particular, creio mais vantajoso fazer, inicialmente, a seguinte pergunta: o que a música *compartilha* com as outras formas simbólicas? A música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento. Naturalmente, em alguns aspectos a atividade musical é única. Ela realiza um trabalho especial, a fim de que palavras ou imagens visuais sejam menos satisfatórias ou, freqüentemente, impossíveis. Mas isso não está totalmente isolado de outros aspectos da mente humana, escondido em alguma área remota de nosso sistema nervoso, separado de outros caminhos criativos. Existem características psicológicas gerais do discurso, e elas foram claramente identificadas por Piaget, entre outros (Piaget 1951: 238-9). Esses quatro elementos não estão necessariamente ordenados em uma seqüência temporal invariável, mas, juntos, constituem comentários úteis para minha definição de discurso, seja científico ou artístico. Em essência, são eles os seguintes:

- Internamente, representamos ações e eventos para nós mesmos; nós *imaginamos*.
- Reconhecemos e produzimos *relações* entre essas imagens.
- Empregamos sistemas de sinais, *vocabulários compartilhadc*
- Negociamos e *trocamos nossos pensamentos* com outros.

Esses elementos, intercalados, caracterizam o pensamento e a produção nas artes, tanto quanto em deliberação filosófica, racionalização científica ou pensamento matemático. Quando estamos pintando um quadro, improvisando em música, dançando ou reelaborando um poema, traduzimos experiências em imagens próprias, introduzimos essas imagens em novas relações e articulamos nosso pensamento dentro de sistemas de sinais, empregando o que Oakeshot chama "conversação". Ainda assim, listar os elementos dessa forma estática, embora seja útil para mostrar as generalidades do discurso, não nos fala muito sobre como o discurso é produzido, sustentado e desenvolvido. Tampouco conta para nossa motivação, nem nos compromete na "conversação". Minha tese é que o *fenômeno dinâmico da metáfora* serve de base a todo discurso. Esse é o conceito central que agora discutirei.

Existe uma vasta e abrangente literatura sobre metáfora, incluindo contribuições literárias, filosóficas, psicológicas e de perspectivas científicas (Mac Cormac 1985; Ortony 1979; Sacks 1979; Wheelwright 1962). Para cumprir o objetivo deste livro e respeitar suas limitações, não é possível nem necessário rever todos esses estudos. Em vez disso, me colocarei perto dos escritores que interpretam o conceito de metáfora muito amplamente, não restringindo sua definição a uma "figura de linguagem" específica da literatura. Segundo essa visão, *metáfora* (e não *uma* metáfora) é um processo genérico fundamental. Roger Scruton também conceitua metáfora como um termo genérico da "linguagem figurativa em geral", "trazendo junto coisas dissimilares, criando uma relação onde previamente não havia nenhuma" (Scruton 1997: 80-3). Em outras palavras, o processo metafórico permite-nos ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas. Na metáfora, dois (ou possivelmente mais) domínios apresentam uma intersecção, freqüentemente de repente, e muitas vezes com conseqüências originais.

A palavra *metáfora* é, naturalmente, originada do grego antigo: *meta* indica tempo, lugar ou direção, enquanto *phéro* significa levar. *Metaphorá*, então literalmente significa transporte de um *lugar* para outro. O sentido original de "metáfora" é, em si mesmo, uma metáfora. Não queremos, com esse vocábulo dizer que literalmente carregamos coisas de algum lugar para outro, mas que transferindo uma imagem ou conceito de um lugar para outro, é *como se* executássemos a ação física.

Um bom exemplo de semelhança metafórica foi dada por um colega, Gunther Kress. Uma criança de três anos faz o desenho de um carro, que consiste somente em um número de formas circulares. "Eu farei um carro... tem rodas". Um carro, assim, é definido pelo que Kress chama de "a capacidade de ter rodas" e está sendo representado por imagens de rodas, e imagens de rodas são, por sua vez, representadas por signos, círculos no papel, os quais comunicam-nos a idéia de "carro" da criança (Kress e Van Leeuwen, 1996: 6). O processo é essencialmente *metafórico*: um carro parece mais com rodas, e rodas *parecem mais* com círculos. A idéia de *semelhança* é muito importante para nosso entendimento de como as idéias se desenvolvem (Swanwick 1988: 46). Entretanto, a metáfora depende também de nossa capacidade de discernir *dessemelhanças*. É muito importante não perder de vista que círculos no papel realmente não são rodas, e que rodas realmente não são carros: são, uns e outros, círculos no papel. Mas esses círculos tornaram-se *símbolos*, podendo inclusive ser usados ao lado de outros símbolos, em novas relações gráficas. Essa habilidade de generalizar novidades liga-se ao cerne do discurso. Os processos metafóricos estão implícitos também na poesia, no humor e na música.

Desejos

Como os belos corpos daqueles que morreram antes de envelhecer,
tristemente confinados em um suntuoso mausoléu,
rosas na cabeça, jasmim nos pés
então aparecem os desejos que passaram
sem ficarem satisfeitos, nenhum deles concedido
uma noite de prazer sensual, ou uma das suas manhãs radiantes.

(Cavafy, Constantine, 1981.)

Reconhecemos muito prontamente a presença da metáfora na poesia. No poema "Desejos", o poeta alexandrino Constantine Cavafy traça uma comparação óbvia entre o jovem morto e os desejos insatisfeitos. Existe também, entretanto, um elemento de positiva sexualidade implícita e, na última linha, o nascer do sol, que tristemente passará despercebido pelo falecido. Ainda assim, os leitores são brevemente alçados para fora do frio mausoléu pela imagem alternativa da aurora, e as sombrias implicações das palavras "sem chegar a cumprir-se" parecem momentaneamente amenizadas pela imagem da "manhã radiosa". Duas coisas acontecem aqui ao mesmo tempo. Uma *semelhança* está subentendida, a similaridade entre desejos não realizados e morte prematura. Mas existe também dissimilaridade, *dessemelhança*, um brilho contrastante cujo efeito é aprofundar as imagens escuras. A força do poema reside, particularmente, na tensão interna causada pela justaposição de coisas que são *diferentes*.

Inicialmente, toda metáfora contém um elemento de novidade, que surge das relações potencialmente dissonantes, embora possamos facilmente deixar de perceber tais anomalias. Por exemplo, quando dizemos "o vento está cortando", geralmente não pretendemos sugerir que o ar tem lâminas afiadas. O que estamos tentando fazer é encontrar uma forma de descrever as diferentes e dolorosas espécies de frio que estamos vivenciando. Após seu uso repetido, o confronto inicial de significados tende a perder o brilho, e o que uma vez foi uma metáfora torna-se uma corriqueira afirmativa "literal". Na conversação comum, nem sempre percebemos a origem metafórica de frases como "um vento cortante", e achamos normal falar das "pernas" de uma mesa, de "atacar" um argumento ou "agarrar" uma idéia, sem nenhuma consciência da história metafórica dessas expressões (Mac Cormac *c.* 1985).

Entretanto, também ficamos satisfeitos e temos certo prazer em generalizar, ampliar e manter tensões entre significados dissonantes. Um exemplo disso poderia ser o desenvolvimento lógico baseado nas ilógicas premissas que caracterizam o humor dos *Goons* ou *Monty Python*[5]. Há também os trocadilhos ou duplos sentidos visuais, que permeiam os desenhos animados; por exemplo, quando Tom está perseguindo Jerry e é nocauteado depois de atravessar uma parede, seus olhos podem transformar-se no visor de uma máquina caça-níqueis, com imagens rotativas de frutas, ou seus dentes partem-se como gelo e caem da boca.

Em 1997 o popular filme *Ou tudo, ou nada*[6] retratou um grupo de desempregados de uma fundição em Sheffield que criava, em segredo, sua própria coreografia para espetáculos de *striptease,* na esperança de ganhar dinheiro. Em uma das cenas esses operários estão, em fila, no Centro de Trabalho[7], quando um disco começa a tocar uma das músicas que eles usavam nos ensaios. A princípio involuntária e sub-repticiamente, em seguida mais abertamente, eles começam a mover-se segundo a coreografia, causando certo constrangimento no ambiente da instituição e muita hilaridade na audiência. As novas relações entre os vestígios da rotina do *striptease* feito por homens e a triste formalidade de

[5] Ambos são antigos *shows* satíricos, de humor inglês característico. [N.T.].
[6] *The Full Monty.* (1997, GB). 91 min. Comédia. Dir. Peter Cattaneo. "Seis operários ingleses desempregados resolvem fazer um show de strip-tease para ganhar algum dinheiro". GUIA DA TV - por assinatura. TVA, julho de 2003. São Paulo: Abril, 2003. p.147. [N.T.].
[7] Centro de Trabalho: agência de empregos. [N.T.].

um centro de desempregados geram uma tensão metafórica que se transforma em gargalhadas. A subversão fica à mão.

Existem, então, dois lados na moeda da metáfora. Metáfora implica alguma coisa que sabemos e que estamos assimilando a um novo contexto, requerendo que nos acomodemos a sua relocação. O processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para nós reconstituir idéias, ver as coisas de forma diferente.

Oito horas[8]

Ele ficou de pé e escutou o campanário
Espalhar os quartos de hora na manhã da cidade.
Um, dois, três, quatro, a marcar lugares e pessoas
Arremessando-os para baixo.

Acorrentado, laçado, aproximando-se a sua hora,
Ele ficou em pé e contou-os e amaldiçoou sua sorte;
E então o relógio na torre
Recobrou sua força e bateu.

*(Housman 1992/1965)**

Vimos elementos dissemelhantes no poema "Desejos". Eles também estão no centro de "Oito horas", um poema do poeta vitoriano inglês A. E. Housman. À primeira vista, nada parece ser muito diferente na primeira estrofe, fora a óbvia alusão metafórica ao relógio "espalhando" seus sons sobre o mercado, uma transposição do modo auditivo para o visual. Um esquema de rimas corriqueiro repisa palavras aparentemente triviais.

No segundo verso há o mesmo padrão básico de rima, como antes, mas novos ritmos, palavras duras e extremas contam uma história bem diferente. Os dois últimos versos acumulam tensão, até a curiosa e inesperada colocação do verbo final, "bater", que está imbuído de um duplo sentido. O duplo sentido é um dos tipos mais simples de recurso metafórico, um artifício no qual duas palavras encontram-se em uma só. Podemos considerar a rima uma espécie de meio-duplo sentido, em que uma palavra similar, mas não de som idêntico, une dois significados. A consonância fácil de *struck* (bater) e *luck* (sorte) é, no mínimo, irônica. Estamos assistindo a uma execução em frente a um muro de prisão. Quando essa idéia surge, o significado do título muda radicalmente, e a primeira estrofe é vista sob uma nova perspectiva.

Que metamorfose! A fusão do maquinário do relógio da igreja com um enforcamento no pátio da prisão transmite a idéia de que os dois sistemas — o religioso e o legal — estavam executando a sentença. A execução acontece impessoalmente, mecanicamente, como o bater da hora. E a segunda estrofe é e, ao mesmo tempo, não é como a primeira: é uma divergência chocante do que podemos esperar da ingenuidade do começo e da similaridade superficial das duas estrofes. Tal deslocamento metafórico nos leva além do lugar-comum. Um conjunto de novas relações é criado fora das imagens que havíamos pensado conhecer. O efeito de trazer juntas entidades diferentes, simultaneamente, tem sido imaginativamente explorado por Arthur Koestler em seu livro *O ato da criação* (Koestler 1964). Ele não usa o termo metáfora, mas chama o processo de *bissociação* e o localiza no humor, nas ciências e nas artes.

Apesar da terminologia, podemos ver que metáfora é um processo capaz de produzir novos *insights*. A metáfora nos permite ver uma coisa em termos de outra, pensar e sentir de novas formas. Esse é o segredo do trabalho criativo nas ciências e nas artes. O que também nos leva a achar as coisas engraçadas. A velha piada *What's a Grecian urn?* (O que é uma urna grega?)[9], com a resposta "Quarenta dracmas por hora", reside na alusão simultânea a dois mundos diferentes por meio de uma apóstrofe ambígua, uma incerteza acerca da correção da palavra grega e um duplo sentido auditivo em *urn* (urna) e *earn* (ganhar).

Um choque semelhante de significados serve de base ao sarcasmo altamente condensado que tem sido atribuído às feministas — "Quando Deus fez o homem, foi apenas a primeira tentativa Dela"[10]. As primeiras cinco palavras são uma seqüência bastante comum, por meio da qual podemos continuar numa trajetória previsível. Mas as seis últimas palavras quebram nossas expectativas e mudam o sentido da comunicação de uma imagem teológica tradicional para significados do universo feminista.

Como Arthur Koestler brilhantemente argumenta, todo humor depende de conflitos entre mundos diferentes de significado, algumas vezes súbitos, como no caso do duplo sentido, outras vezes com diferentes conjuntos de possibilidades, que correm ao longo de um período de tempo — como em uma farsa, onde pode haver um equívoco sustentado que a platéia conhece, mas os personagens não. Como vemos, o entusiasmo potencial de contrabandear uma idéia para fora de um limite de classificação pode, naturalmente, dissipar-se no tempo e com o uso. Podemos nos tornar tão familiarizados com uma piada ou uma determinada "situação" engraçada, que deixamos de achá-la divertida. Dizemos, então, que ela perdeu sua novidade metafórica. Nossa habilidade de responder ao humor depende de nossa percepção da novidade na relação sugerida, como também de

[8] He stood and heard the steeple/ Sprinkle the quarters on the morning town./ One, two, three, four, to market place and people/ It tossed them down./ Strapped, noosed, nighing his hour, / He stood and counted them and cursed his luck;/ And then the clock collected in the tower/ Its strength, and struck.

[9] Na pergunta em inglês *what's a Grecian urn?*, o substantivo *urn* (urna) tem a mesma sonoridade que o verbo *earn* (ganhar). Só se compreende o verdadeiro sentido da pergunta depois da resposta. [N.T.].

[10] When God made Man it was only Her first attempt.

alguma compreensão que caracteriza os diferentes mundos que estão sendo colocados juntos, em atrito. Tomemos a estória de uma pessoa indo ao psiquiatra para uma avaliação:

> PACIENTE: Doutor, qual é o seu diagnóstico?
> DOUTOR: Na minha opinião, você é louco.
> PACIENTE: Isso é uma coisa horrível de se dizer; quero uma segunda opinião.
> DOUTOR: Muito bem, você também é horroroso.

A terceira linha nos leva a esperar algo como:

> DOUTOR: OK, eu lhe darei o endereço de outro especialista.

A realidade é, porém, muito diferente, e devemos dar um salto intuitivo quando ouvimos o novo significado, imprevisto, da "segunda opinião". Além do que, não se espera que os psiquiatras digam tais coisas a seus pacientes, mesmo que eles veladamente possam parecer loucos. A piada sugere uma transposição entre o aberto e o encoberto.

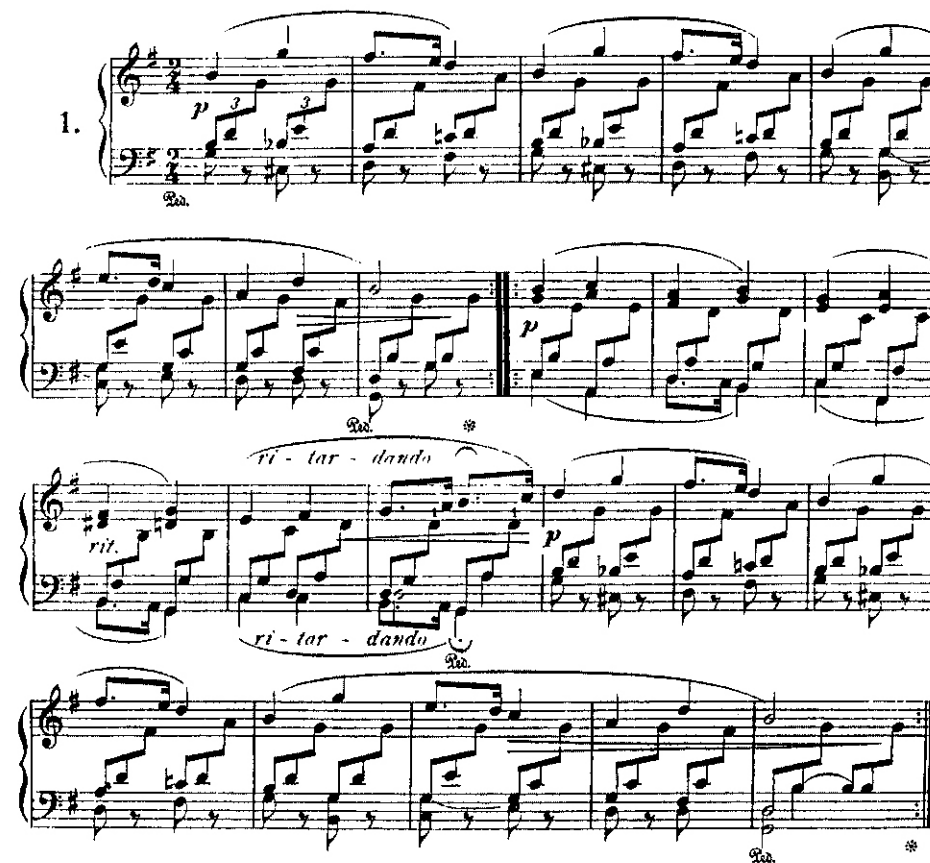
Esse impulso metafórico para apreciar novas maneiras de ver é encontrado em todas as formas de discurso em que mentes imaginativas estão pensando. Vi uma mulher japonesa dançando com um homem que usava uma máscara de animal. Mais tarde, ela contou-me que também ela tencionava parecer um animal. Vi outra senhora fazendo gestos de amor para pessoas totalmente estranhas, e assisti Garret Kam numa performance de dança javanesa da corte, em que ele era um homem fingindo ser uma mulher que fingia ser um homem. Tudo isso aconteceu numa conferência asiática de dança e música em Cingapura, e ninguém, que eu saiba, foi preso.

Essas são transformações metafóricas. Em tais exibições de troca de papéis, somos convidados, desafiados a reformular nossas atitudes para com o gênero sexual, a lembrar e, ao mesmo tempo, transgredir as convenções. Na mesma conferência, um coreógrafo da Tailândia, o professor Nasaruddin, falou da capacidade cortante que as artes têm para romper o comportamento "robótico". Ele troca novas luzes por antigas, movendo paisagens com pessoas, bambu e tecidos. De tal maneira que somos capazes de pensar o que previamente era impensável, algumas vezes com um senso de *insight* compartilhado, quando, como Wordsworth disse, "vemos a vida das coisas".

MÚSICA COMO METÁFORA

Quero agora sustentar que, no entrosamento musical, o processo metafórico funciona em três níveis cumulativos. São eles: quando escutamos "notas" como se fossem "melodias", soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem "vida própria"; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias,

ou, para usar a frase de Susanne Langer, quando a música "informa a vida do sentimento" (Langer 1942: 243). Vamos ver o que acontece se ouvimos uma determinada composição "como se" ela fosse uma metáfora.

R.Schumann.Op.15

Exemplo musical 1. Schumann, *De países desconhecidos e pessoas*.

"Notas" são ouvidas como "melodias"

Provavelmente por ser essa música familiar aos pianistas ocidentais, nem sempre reparamos que desde o início tendemos a escutá-la como *música*, em vez de uma coleção de sons isolados. As notas tornam-se melodias por meio de um processo psicológico pelo qual tendemos a agrupar sons isolados em linhas e frases, ouvindo-os como gestos. Do mesmo modo, somos propensos

a ver as luzes que piscam intermitentes em volta de anúncios ou das bordas de vitrines de lojas como linhas contínuas, em vez de lâmpadas isoladas. Estou, naturalmente, usando a palavra "melodia" num sentido muito amplo, para significar qualquer espécie de gesto musical, unidade expressiva ou frase, incluindo exemplos tais como formas atonais e não-tonais que compõem a maioria da música dita "séria" de meados do século XX, da tabla indiana e dos motivos de tambores africanos. Mesmo uma simples nota pode ser ouvida como uma frase, como a nota "lá" do trompete no começo da abertura *Rienzi*, de Wagner, que é percebida de forma muito diferente do "lá" usado para a afinação da orquestra.

Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência. Normalmente fazemos isso facilmente, exceto quando a música é muito diferente para nós ou quando somos solicitados a escutar em um modo pré-metafórico, como se estivéssemos afinando ou regulando um instrumento. Podemos, naturalmente, escolher não escutar "melodias" e, em vez disso, nomear notas separadamente, acordes ou intervalos, quando, por exemplo, escrevemos um ditado numa sessão de treinamento auditivo convencional. Entretanto, não podemos transpor esse tipo de análise técnica para qualquer sentido de linha ou movimento. Mesmo quando uma visão ampla da discriminação auditiva é tomada em vez de altura e material rítmico (Pratt 1990), nenhuma habilidade analítica relacionada a intervalos, durações e timbres nos leva a vivenciar formas completas. De fato, isso pode nos impedir de escutar sons como se eles fossem linhas e movimentos.

A transformação de notas em melodias vai depender de graus de decisões de performance, envolvendo escolha de velocidade, peso sonoro, acentuação e equilíbrio, entre os vários componentes e outros elementos de articulação. Também envolve uma postura interpretativa especial por parte do ouvinte. Em tal interpretação, o começo de *Países desconhecidos* pode parecer flutuar para a frente, impelido pelo acompanhamento de arpejos. A linha superior é tipo canção, e a linha mais baixa canta como um reflexo de imagem no espelho. Uma performance calma, suave, sem pressa, mas fluente, pode dar um sentido de facilidade e abertura, um sentimento de pouco esforço, movimento plano, até mesmo movido como um sonho. Descrições dessa espécie são, obviamente, questionáveis e inadequadas, mas podem dar uma idéia grosseira de uma possível interpretação. Estará essa qualidade de parecer um sonho de certo modo relacionada ao estrangeirismo determinado pelo título? Essa peça, seguramente, não é um pastiche de alguma música supostamente "exótica". E essas qualidades são "semelhanças", não uma cópia direta de sentimentos ou acontecimentos: elas são uma *similaridade*, mais que uma reprodução. Como Donald Ferguson diz, a metáfora musical consiste numa "transferência de padrões de comportamento de notas para padrões de comportamento do corpo humano", e movimento e tensão são a base da expressão musical (Ferguson 1960: 185). Esse processo tem sido observado por muitos escritores, incluindo Roger Scrutton, que também acredita que música envolve "metáforas de espaço, movimento e animação". Para ele, música é uma experiência que tem "som como seu objeto, e também algo que não é e nem pode ser som — a vida e movimento que é a música" (Scrutton, 1997: 96).

O curioso é que, quando estamos comprometidos com a música como ouvintes, podemos ignorar esse processo metafórico e continuar despercebendo que existe uma relação dinâmica entre sonoridade e expressividade. Mas não é assim para aqueles envolvidos com a produção musical. Eles sabem que parte do processo do discurso musical reside em atentar à realidade dos sons e às técnicas vocais e instrumentais, enquanto, simultaneamente, se está consciente da ilusão do gesto expressivo.

"Melodias" são escutadas juntas, em novas relações

O segundo nível de metáfora depende, sobretudo, das relações internas, que estão constantemente mudando e desenvolvendo-se. Concentrando-nos agora na forma expressiva, no início de *Países desconhecidos* — as cinco primeiras notas da melodia — a linha melódica atinge o ponto mais alto e depois flutua para baixo. Mas, ao mesmo tempo, o baixo alonga-se para o grave e, depois, desliza para cima, como uma imagem de espelho da linha superior. Essa abertura de espaço nesse caminho entre as partes extremas sugere um sentimento de expansão, um gesto que é imediatamente repetido. Se estamos familiarizados com essa espécie de música, então, pelo quinto compasso, podemos prever algumas mudanças. Os novos acordes na mão esquerda e as diferenças na mão direita confirmam essa expectativa, mas o efeito de alongar o comprimento da frase por mais quatro compassos, em vez de dois, é uma "dessemelhança" a ser saboreada.

A segunda seção começa com alguma coisa remanescente da melodia original, embora, agora, na região grave. Isso é, mais adiante, transformado pela transposição de direcionalidade da linha prévia do baixo e do soprano. No sexto compasso da segunda passagem principal, o movimento é quase paralisado. A textura torna-se nebulosa, e as harmonias, ambíguas, tudo isso reforçado pela pausa, o *ritardando* e as implicações de performance do sinal de pedal. Dessas dissimilaridades e ambigüidades, voltamos novamente para a primeira idéia, embora, naturalmente, ela seja a mesma somente no papel. Porque nada pode ser o mesmo depois do que aconteceu antes.

O segundo nível metafórico, que percebemos como formas expressivas, parece sofrer mudança por justaposição, realinhamento e transformação. Carregando com eles sua sugestividade afetiva, os gestos musicais são trazidos em novas relações. Pode haver associação e realinhamento dessas imagens sugestivas, elementos de brincadeiras internas e especulação musical — em alguma música, até autênticas surpresas. Na primeira peça da *Musica ricercata* para piano, György Ligeti usa somente duas notas e suas transposições de oitava. Mas a segunda dessas notas ocorre somente uma vez, muito no final. Esse procedimento tem todas as marcas do final inesperado que caracteriza tantas piadas.

De uma área diferente da do discurso musical, John Chernoff observa que os músicos de Gana "esperam diálogo, antecipam movimento e que, mais significativamente, estão muito abertos a influências. [...] existe sempre um meio-termo, sempre um lugar para acrescentar outra batida" (Chernoff 1979: 158). Os mesmos processos metafóricos fundamentais estão presentes aqui como em outra música, embora dessa vez em uma comunidade bem adaptada à interação flexível. Os sons são ouvidos em blocos, como frases, e as frases repetidas são, então, transformadas em novas relações.

> Os temas mais importantes da improvisação, na maioria dos idiomas africanos, são a repetição e a mudança. [...] um percussionista dá seu tempo e repete seus estilos para deixar uma batida interessante continuar, ou uma resposta rítmica repetitiva provê a base estável para deixar claros outros ritmos que mudam [...].
>
> A repetição de um ritmo bem escolhido reafirma continuamente o poder da música pelo fechamento desse ritmo, e das pessoas que o escutam ou dançam, dentro de uma estrutura dinâmica e aberta.
>
> *(Chernoff 1979: 111-2)*

Isso é "forma" musical no sentido orgânico. Nossa atenção oscila entre semelhanças de sentimentos (o antigo) e essas semelhanças entrelaçadas em novas combinações. Nesse processo metafórico "dinâmico e aberto", a música parece quase sempre ter vida por si própria.

A música informa a "vida do sentimento"

Existe, ainda, uma terceira mudança metafórica que caminha para além dos materiais sonoros escutados "como se" tivessem forma expressiva e dos gestos realinhados "como se" tivessem uma existência independente. Essa terceira transmutação desperta o forte sentido de significância, tão freqüentemente notado por aqueles que valoram a música. Essa qualidade quase mágica de experiência tem atraído uma variedade de denominações, algumas delas problemáticas, incluindo aquelas de "ponto culminante da experiência" e "emoção estética". Csikszentmihalya a chama de "fluxo", e acredita que, mediante tais experiências ideais, desenvolvemos "sensibilidade para apreender o ser de outras pessoas, a excelência da forma, o estilo de períodos históricos distantes, a essência de civilizações não familiares. Fazendo isso, elas mudam e expandem o ser do observador" (Csikszentmihalya e Robinson 1990: 183).

Apesar de criticar aqueles que, em sua concepção, defendem a noção de universal e único da experiência estética, David Elliott concorda com a idéia de "fluxo". Para esse autor, porém, "fluxo" ocorre nos cruzamentos entre diferentes atividades e culturas (Elliott 1995: 116-17). Assim, é visto, ele mesmo, como universal. "Fluxo" é caracterizado por um forte sentido de integração interna, por altos níveis de atenção e concentração e, por vezes, completa perda de autoconsciência. Similarmente, a experiência estética é tida como "intrínseca, desinteressada, distanciada — envolvida, extrovertida, que reage [...] absorvida por e imersa em" (Reimer 1989: 103). "Fluxo" é, realmente, mais uma tentativa de descrever e avaliar aquelas experiências que parecem nos alçar para fora das rotinas da vida e as quais temos chamado variadamente de transcendentais, espirituais, elevadas, "epifânicas", sim, e "*estéticas*". Então, não vamos menosprezar o que queremos chamar de tais experiências, mas reconhecer suas existências e tentar entender como elas ocorrem e qual pode ser seu valor.

O "fluxo" musical nasce *quando todos os três níveis do processo metafórico estão ativados*. Então, mesmo a experiência de uma música tão simples e conhecida como *Países desconhecidos* pode ser realmente "emocionante", "afetiva" e "e-motiva". Se queremos chamar isso de "experiência estética" ou de "fluxo", essas experiências culminantes dão à música um lugar especial virtualmente em cada cultura. Escrevendo sobre a participação na música de Ghana, Chernoff tem poucas dúvidas sobre a fusão da música com a vida do sentimento.

> Na música, os ritmos contrastantes, densamente organizados, são poderosos — poderosos porque existe conflito de vitalidade e de ritmo, poderosos precisamente porque as pessoas são afetadas e se comovem. Quando as pessoas participam de uma situação musical, elas medeiam o conflito, e sua presença direta dá poder a uma forma pessoal; então, elas têm a possibilidade de se relacionar com ela. [...] Limitando e focando o poder absoluto em formas específicas, eles encontram o poder como uma realidade que não é dominadora e devastadora, mas reforçadora e construtiva.
>
> *(Chernoff 1979: 169)*

Lembrando a definição de Roger Scruton, metáfora é "juntar coisas dissimilares, criar uma relação onde previamente não havia nenhuma" (Scruton 1997: 80-3). Segundo Chernoff, a relação parece estar entre os caóticos e arbitrários sentimentos que afloram e a forma unificadora, conseqüente e distanciada da música, que transcende o imediato.

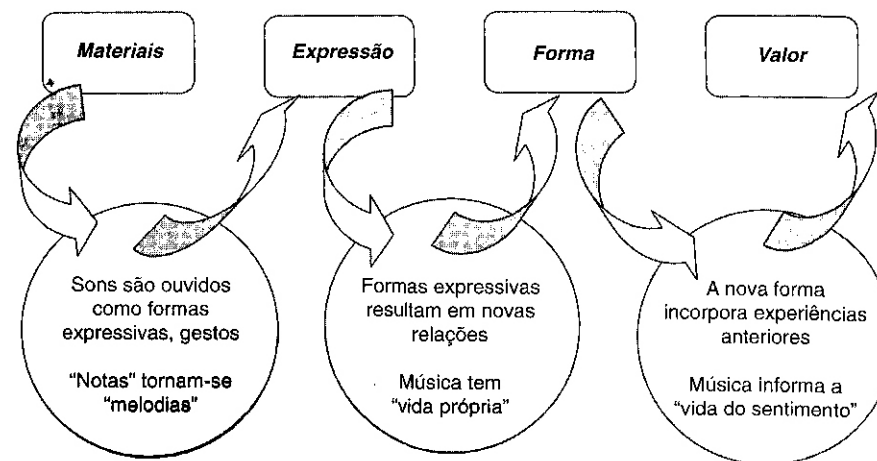



Figura 1. Transformações metafóricas.

Nesse ponto pode ser útil considerar a Figura 1, que representa uma tentativa de resumir graficamente os três processos metafóricos implícitos na experiência musical. O nível mais baixo da Figura 1 é, naturalmente, invisível, não-observável. Os processos psicológicos que constituem as transformações metafóricas estão fora do alcance da visão. Mas temos evidências de sua existência em atividades musicais e no que as pessoas falam sobre música. Oriundos dos processos invisíveis da metáfora, apresentam-se quatro camadas observáveis. A essas chamei de *materiais*, *expressão*, *forma* e *valor*. Também defendi a consideração das relações internas dessas quatro camadas como um caminho fértil de pensamento sobre música e educação musical (Swanwick 1979; Swanwick 1988; Swanwick 1994). Vemos agora que elas são as manifestações dos processos essenciais metafóricos, dando nascimento a um forte sentido do valor da música.

O SIGNIFICADO DA MÚSICA

Quando os três níveis metafóricos estão entrosados, a música parece tornar-se profundamente inter-relacionada com a *vida do sentimento*, de Langer. Mas como? Aqui chegamos à dificuldade de tentar desvelar algo do supremo valor da música. Na próxima seção, vou oferecer justamente uma sugestão de como podemos começar.

De todas as artes, a música é a mais abstrata, enquanto o teatro é, talvez, obviamente, a mais "representacional". Por representacional quero dizer que pode haver muito mais que uma evidente conexão entre nossas vidas e as vidas dos outros quando eles "representam" diante de nós. Ao mesmo tempo, podemos apreciar a transformação metafórica dos eventos da vida de certo modo distanciados do quadro de convenções teatrais e processos dramáticos. Mas, em música, o que equivale a esses eventos da vida? A resposta parece residir no poder da música de sugerir peso, espaço, tempo e fluência virtuais. Esses elementos de movimento físico são descontextualizados em música. Em livro anterior, tentei descrever como isso acontece (Swanwick 1979). Todos os estados de sentimento têm seus próprios padrões de atividade, sua própria mistura de peso, espaço, tempo e movimento. Dizemos que nos sentimos "pesados como chumbo" ou que alguém está "sufocado de cuidados" ou que nos sentimos "de coração leve" ou de "cabeça leve". Falamos metaforicamente quando ficamos "paralisados de medo" ou "pesados de responsabilidade". Ou podemos dizer que nos sentimos "livres como o vento".

Todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações: a *schemata*[11] de experiências passadas (em grego, *schema* significa "forma" e, em alemão, uma palavra correlata, *schemen* significa "fantasma, espectro"). Elas assombram nosso sistema nervoso e muscular. Qualquer novo movimento, pensamento ou sentimento ocorre no contexto de nossa história pessoal e cultural, e isso é possível pela referência aos *schemata* residuais de muitas outras experiências similares. Muitas delas estão localizadas na infância — segundo Anthony Storr, um tempo de estados emocionais extremos e, normalmente, além da recordação (Storr 1976).

Assim como nossos pensamentos e sentimentos constantemente mudam, crescem, degeneram e se misturam uns aos outros, parece que também os padrões musicais "estão em movimento". A habilidade da música em sugerir esse movimento sem apontar para um evento determinado ou situação específica pode nos levar — erroneamente — a assumir que a expressão musical é um tanto vaga e, por conseguinte, sem "conteúdo".

> As emoções que a música transmite são de tipos muito variados, sendo não mais que *schemata* de emoções diretamente vivenciadas, com fluxos e refluxos similares, graus de intensidade, agitação e persistência.
>
> *(Passmore 1991: 289)*

"Nada mais que *schemata*?" É precisamente por causa de sua não-literalidade, de sua não-explícita mas profundamente sugestiva natureza, que a música tem tanto poder de nos comover. Não um, mas muitos elementos de experiência podem ser configurados dentro de um simples encontro musical, dando-lhe grande significância. Aqueles que são capazes de responder à música dessa forma falarão, freqüentemente, de uma experiência que é transcendental, feita de, mas, ao mesmo tempo, desligada da experiência de vida. Algo do modo como isso pode acontecer é sugerido por Terence MacLaughlin. Ele vê os padrões de tensão e resolução em música correspondendo aos padrões ou *schemata* no cérebro.

> Agora, finalmente, podemos ver que certos padrões possuem o efeito de chamar novamente re-coleções de muitos padrões similares de experiências passadas, e que essas re-coleções despertam de diferentes níveis de personalidade [...] e nos encontramos experienciando uma síntese ou uma fusão de vários eventos, várias memórias, vários dos paradigmas da existência. Isso é, por si mesmo, uma nova experiência, muito mais profunda e emocionante que as experiências individuais que a compõem.
>
> *(McLaughlin 1970: 108)*

Padrões ou *schemata* de "velhas" experiências são ativadas, mas não como entidades separadas. Elas são fundidas em novas relações. Podemos, assim, fazer um salto imaginativo de várias experiências antigas e desiguais para uma nova experiência, única e coerente. É essa natureza potencialmente reveladora da música que conta para o alto senso de valor freqüentemente conferido a ela. Esta, a terceira e mais poderosa transformação metafórica, é compartilhada com todas as formas simbólicas. Como afirma William Empson, "toda vez que o

[11] *Schemata* é o plural de *schema*, palavra de origem grega que significa forma. Nesse caso, um padrão na mente. [N.T.].

receptor de um poema está seriamente comovido por uma linha aparentemente simples, o que o está tocando são os vestígios de suas experiências passadas e a estrutura de seus julgamentos passados". A poesia faz um apelo "ao *background* da experiência humana, a qual é tudo o que for mais presente que não pode ser nomeado" (Empson 1947: xv). Isso também é, certamente, igual para a música. E referir-se ao "*background* da experiência humana" não é um problema particular. Por um processo de empatia podemos entrar, até certo ponto, no mundo dos outros.

Tentei explorar os processos simbólicos comuns que a música compartilha com outras formas discursivas. O que diferencia a música, a literatura e as demais artes das ciências é a força da conexão com as histórias culturais e pessoais. Em ciência esse elemento caminha, de certa forma, no fundo, em vez de no primeiro plano de atenção. Nas artes, essa teia de sentimentos torna-se o foco principal. Procurei mostrar como isso acontece por meio da performance musical, que conecta os principais traços escondidos da *schemata* de nossas vidas pela deliberada exploração e utilização da metáfora.

Pode ser que, para algumas pessoas, a experiência musical que entra no terceiro nível da transformação metafórica seja muito rara. Mas tal evento ocorre com freqüência suficiente para assegurar que a música seja comercializada em todos os "mercados" do mundo. Músicos e professores de música certamente possuem algo de valor para vender.

CAPÍTULO 2

MÚSICA COMO CULTURA: O ESPAÇO INTERMEDIÁRIO

Viajando uma vez de Boston para Buffalo, fiquei por alguns dias hospedado na casa de uma ex-aluna e sua família, em Saratoga Springs. Na primeira noite, sentamos para conversar. Depois de nos escutar por algum tempo, uma de suas irmãs adolescentes falou de repente: "Mamãe, eu tenho sotaque?" Minha vontade foi fazer uma piada e dizer que sim, sem dúvida ela *tinha* um sotaque, e que a única pessoa presente sem nenhum sotaque era eu, o visitante da Inglaterra.

Tendemos a esquecer distintas facetas de nossa própria cultura, freqüentemente continuando inconscientes de que, de certa forma, ainda *temos* uma cultura. Existe uma história — na qual se acredita, mas que, provavelmente, foi inventada — de um índio americano que falava cinco línguas. Ele acertadamente acreditava que todas elas tinham uma gramática, exceto uma, a língua que ele aprendera em casa, quando criança, sua "língua-mãe".

Somente quando provocados por encontros com práticas culturais de outros lugares prestamos atenção nos "sotaques", inclusive o nosso próprio. De igual modo, observamos como são nossos campos e cidades quando passamos algum tempo em outros lugares, talvez em férias ou trabalhando fora do país. "Oh, aqui não é verde", é o que dizemos de nossa poltrona quando voltamos de avião da ensolarada Espanha e nos aproximamos dos campos alagados que circundam o Aeroporto de Gatwick, em Londres.

Essas considerações nos ajudam a constatar duas verdades importantes. Uma é que costumes e convenções são diferentes. Outra é que a exposição a outras culturas ajuda-nos a entender algo da nossa. Todos os músicos têm "sotaque". Neste capítulo espero levantar detalhadamente algumas questões para a música e para a educação musical oriundas da diversidade cultural.

TODOS NÓS TEMOS UM SOTAQUE

A banda[12] da universidade estava tocando, sem desfilar, na abertura de um jogo de bola, uma versão de *The star-splanged banner*, e uma pequena peça durante os sete intervalos do jogo. Mas, no final, os integrantes da banda estavam realmente querendo tocar mais, e marchar. Então, organizaram-se fora do ginásio de esportes. A percussão entrou primeiro, ritmicamente demarcou sua posição e, logo, toda a banda estava posicionada, circundada por uma multidão extasiada. O regente desempenhou um papel menor, e os estudantes pareciam estar tomando as decisões, embora no contexto de rotinas bem ensaiadas.

Embora isso estivesse acontecendo, a maioria deles não era aluno de música, e o evento não era estritamente musical, ainda que eles estivessem realizando coisas musicais. A banda estava, certamente, transformando notas em melodias, e seus gestos musicais estavam reforçados por sua postura, seu deslizar e seu balanço. Houve algumas surpresas especulativas, como frases sendo finalizadas e retomadas. Novas soluções para concluir — terminações musicais — foram executadas com elegância. Balançando e ondulando enquanto tocavam, andando para a frente e para trás, instrumentos brilhando para cima e para baixo: a banda movimentou-se, a música comoveu e todos ficamos emocionados também.

É óbvio que toda música nasce em um contexto social e que ela acontece ao longo e intercalando-se com outras atividades culturais, talvez com um grupo de pais atuando como agentes, ou talvez assegurando-nos da continuidade e do valor de nossa herança cultural — qualquer que seja —, ou ainda proporcionando um pouco de ânimo num jogo de bola. Quero argumentar que, embora escolhamos usar a música em ocasiões diferentes, para as pessoas envolvidas com educação a música tem de ser vista como uma forma de discurso com vários níveis metafóricos. Nós, portanto, podemos ver a música além de suas relações com origens locais e limitações de função social. A música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos *insights* tornam-se possíveis. Como disse no capítulo anterior, isso se dá, em última instância, porque a música é significativa e válida. Ela é um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque estas articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas.

Uma questão importante para nós, aqui, é até que ponto a música está relacionada com uma rede social. Serão as formas simbólicas determinadas somente por seus relativos valores sociais ou são elas linguagens "universais", talvez com sotaques locais, mas de alguma maneira culturalmente autônomas? A questão aqui colocada tem uma longa história, que não quero tentar traçar. A sugestão de universais está implícita na alegoria da caverna de Platão (Livro VII da *República*). Pessoas presas no túnel da experiência sensorial imediata podem ver somente vagas representações, sombras de uma realidade mais elevada. Para Platão, o único caminho para o conhecimento real era a reflexão filosófica. Essa atividade rara nos permite compreender o imutável, as "formas" absolutas, as essências que estão por trás de imagens incertas e enganosas. Naturalmente, esse notável conhecimento não é para qualquer um, mas somente para uma elite escolhida, para os guardiões do Estado. A maioria de nós parece condenada a vacilar no escuro, sem nenhuma luz de certeza. Se tomarmos isso como premissa, então a educação musical poderia ser uma tentativa de iniciar os alunos em trabalhos musicais que expressassem valores eternos.

Uma alternativa a essa rigorosa perspectiva é a visão "praxial". Esta também tem uma longa história, que remete, provavelmente, a tão longe quanto Aristóteles e os "nominalistas" medievais. O conceito contemporâneo de "praxis" tem sido influenciado profundamente pela sociologia e antropologia, e concerne à relatividade dos costumes sociais e da prática. "Sotaques" diferentes são percebidos como igualmente válidos, e nenhum é, essencialmente, bom. Em vez disso, pergunta-se o que é bom *para* um contexto social específico. O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Sob esse ponto de vista, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é "bom para" na vida das pessoas. A música é "boa", "certa" ou "oportuna" dependendo de quão bem ela funciona em ação, como *praxis*. Uma abordagem "praxial" para a educação musical foi recentemente sugerida como uma nova educação musical — embora, como veremos mais tarde, não sem seus problemas (Elliott 1995; Walker 1996).

Existe, naturalmente, outro caminho. Não temos de adotar a linha essencialista, que propõe, em primeiro lugar, validar universal e absolutamente determinados conhecimentos. Nem somos obrigados a seguir a trilha do conhecimento pensado como específico e refletidor de um dado grupo cultural. Como indivíduos, não podemos seguir nosso caminho cegos por algumas "verdades" preexistentes nem somos depositários inertes da prática cultural local. Se não conseguimos nos aproximar das verdades universais, podemos, pelo menos, chegar a alguns pontos de negociação. Isso é possível somente por meio dos processos simbólicos, criando e compartilhando significados e valores. Os significados e valores são, obviamente, produtos sociais, no sentido de "criações que são formadas em e por meio da interação das pessoas em atividades definidas" (Blumer 1969: 4-5). Essas atividades definidas podem ser os discursos da linguagem, matemática, ciência, arte, música e muito mais. Não pode haver interação simbólica sem mentes que interpretam, comprometidas com formas simbólicas.

> Cada indivíduo existe em um conjunto particular de formas discursivas derivadas de instituições sociais, nas quais encontra a si mesmo. A resolução dessas tensões, contradições e incompatibilidades provê uma constante fonte de diálogo.
>
> *(Kress 1985: 31)*

[12] O autor se refere à *marching band*, que é o tipo de banda que se movimenta enquanto executa as músicas. [N.T.]

Acredito que a educação diz respeito ao estudo e ao desenvolvimento, ao envolvimento com essas formas discursivas — formas, aliás, que são mais plurais do que singulares. Elas não são platônicas, essencialistas, intrínsecas ou universais invariáveis, mas estão constantemente evoluindo, sempre em "reforma". Nem são conjuntos de ações a serem consertadas, socialmente condicionadas, sem possibilidade de reflexão, reconstituição ou resistência. Dessa perspectiva, podemos ver que a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança.

O etnomusicólogo Alan Merriam acredita que "o estudo da dinâmica da mudança musical está entre as mais potencialmente recompensadoras atividades da etnomusicologia" (Merriam 1964: 319). Sob certas condições, a mudança é menos desejável; por exemplo, quando a música é restringida a uma cerimônia ou ritual. As mudanças podem tornar-se necessárias ou ser trazidas por avanços tecnológicos, por migração ou viagem, pela difusão de livros e por prosperidade ou declínio econômico. Merriam conta que, após oito anos de ausência, retornou mais uma vez para estudar os índios *flathead*[13] e encontrou um deles que também havia vivido fora da reserva. Ao retornar à tribo, esse índio organizou um grupo que ficou conhecido como *Flathead Cerimonial Dancers*[14]. Usando alguns passos tradicionais — mas não, totalmente, as danças tradicionais — e dançando de um modo não inteiramente sem relação com os grupos americanos de dança de *show business*, esse grupo alcançou sucesso comercial nos Estados Unidos. "As mudanças em potencial feitas na cultura musical dos *flathead* foram substanciais: novos passos de dança, novos tipos de canção, novas 'interpretações etnográficas' [...] todo o resultado das atividades tinha vestígios do ímpeto de um único indivíduo" (Merriam 1964: 317). Podemos nos preocupar com a autenticidade dessa espécie de revisão cultural e nos perguntar sobre os motivos do indivíduo nesse caso. Mas o principal significado da observação de Merriam é claro: as culturas não estão solidificadas para sempre.

A importância da troca é algo reconhecido pela antropóloga social Margaret Mead. Escrevendo sobre o incerto papel da educação formal nas culturas que estudou, diz-nos o seguinte:

> [...] das descontinuidades e das rápidas mudanças que temos acompanhado, a confusão dessas pessoas fez surgir outra invenção, uma que talvez não nascesse em nenhuma outra situação senão essa — a crença na educação como um instrumento para a criação de novos valores humanos. [...] o uso da educação com finalidade desconhecida.
>
> *(Mead 1942: 107)*

[13] Cabeça-chata. [N.T.]
[14] Dançarinos do Cerimonial Cabeça-chata. [N.T.]

O ESPAÇO INTERMEDIÁRIO

O sentido de "finalidade desconhecida", o espaço aberto pelo potencial de troca, é vital para cada indivíduo e para todas as culturas. De fato, algum espaço para novas atitudes existe até mesmo para a mais simples forma de vida. Segundo a filósofa Susanne Langer, o meio ambiente é um conceito relativo, dependente de como as circunstâncias são interpretadas, de acordo com um repertório de possíveis respostas de um organismo específico. Ele "pode ou não reagir com os efeitos de longo alcance nas vizinhanças, mas em qualquer caso apresenta algum mecanismo que filtra as influências invasoras" (Langer 1967: 26-7). De modo similar, para Fritjof Capra, embora escrevendo sob uma perspectiva diferente, "o meio ambiente somente engatilha as trocas estruturais; ele não as especifica ou direciona". No ato interpretativo, o sistema que é por assim dizer o organismo individual, "leva o mundo adiante" (Capra 1996: 260).

A idéia de interpretação assume um significado especial para a espécie humana por causa da produção de formas simbólicas e de nossa curiosidade, que nos impele a fazer perguntas tais como "o que aconteceria se?". Não somos movidos meramente pelas necessidades e emoções nem somos totalmente regulados por prescrições culturais, ou papéis sociais, mas pelo que Herbert Blumer chama de "afiliação de grupos de referência". Para Blumer, o ser humano é um organismo "que se compromete em interação social consigo mesmo pelas indicações que faz a *si próprio* e respondendo a tais indicações" (Blumer 1969: 14). A interação social conosco e com os outros efetiva-se por meio do discurso simbólico. Devido a nosso uso do sistema de símbolos, não somos meramente respondentes, mas intérpretes. Não reagimos, simplesmente, ao meio ambiente, seja físico ou cultural, mas também refletimos sobre nossa experiência.

Em resumo, habitamos um mundo no qual nós, como qualquer outro organismo, temos repertórios de interpretação de comportamento. Diferentemente de outras espécies, temos sistemas representacionais altamente desenvolvidos, repertórios simbólicos, formas de discurso. Nós nos envolvemos com o que Kress chama de "diálogo" e que Oakeshot denomina "conversação". O termo que Blumer usa para isso parece ser "interação simbólica", e Capra emprega a expressão "levando o mundo adiante". O ponto essencial é que cada um de nós tem alguma margem de flexibilidade, e que o "espaço intermediário" é mantido aberto pelo acesso aos sistemas simbólicos e, especialmente, pelas vívidas possibilidades metafóricas do discurso artístico. Como John Chernoff diz sobre os músicos de Gana, existe sempre um lugar para acrescentar uma outra batida (Chernoff 1979: 158).

Naturalmente, é verdade que toda música é culturalmente enraizada, ou "situada" (Elliott 1995). Mas isso não significa que a música é, de certa forma, "unicamente refletidora e expressiva de uma cultura" (Walker 1996: 11). Essa metáfora de "reflexão", aqui, sugere a prolongada sombra do referencialismo

fora de moda, em que a música é vista como sintomática, contendo um "programa" de valores políticos e culturais ou a biografia pessoal de um músico. "Semelhanças" metafóricas — no sentido de a música ser "como" a sociedade ou de fazer uma réplica dela — têm sido vistas no contexto de música, também sugerindo *dissimilaridades*: permitindo um elemento de execução livre ou especulação, o que Lucy Green chama de "uma réstia de luz". "É por meio das experiências de significados inerentes que configuramos aquele aspecto virtual do significado musical, que está por si mesmo livre de contexto simbólico, livre de delineação de gênero" (Green 1997: 250). Como temos visto, na experiência musical a possibilidade de inovação e clarificação existe em três níveis: no ponto em que aceitamos a ilusão de que o som é expressivamente formado, quando essas formas são percebidas em novas relações e quando nós mesmos somos, em certo grau, modificados por *insights* musicais que estruturam e informam nossas histórias pessoais.

Então, temos de abandonar a idéia de que a música assume uma relação direta com alguma espécie de realidade social independente, como se fosse um espelho. Naturalmente, existem fortes conexões entre a música de grupos particulares e seus estilos de vida e posições sociais. Mas isso não quer dizer que a música simplesmente incorpora esses mundos sociais. O discurso musical é intrinsecamente social, não no sentido determinístico de representar ou "refletir" a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da negociação dentro de sistemas de significados compartilhados. Estilos musicais distintos são mantidos e desenvolvidos pelo dar-e-receber entre comunidades interpretativas. Uma performance musical pode, portanto, acontecer em um contexto cultural sem, necessariamente, estar totalmente determinada pela cultura dominante, como Peter Martin nos lembra.

> Obras de arte são produtos de atividades moldadas por um constante processo de tomadas de decisão, de inumeráveis escolhas mediante as quais seus criadores imaginativamente consideram as prováveis respostas de outros. Isso não implica que os artistas simplesmente atuem em conformidade com tais expectativas — pelo contrário, eles podem ter como propósito o desafio ou a subversão de convenções estabelecidas.
>
> *(Martin 1995: 193)*

Longe de ser meramente um espelho, então, uma cópia de nossa sociedade em particular, o discurso musical pode ser também uma janela através da qual podemos vislumbrar um mundo diferente. Como todas as formas de discurso, a música liga o espaço entre indivíduos e entre diferentes grupos culturais. Seguindo um extenso e detalhado estudo do fazer musical em uma cidade inglesa, Ruth Finnegan nota que, embora a realização musical efetivamente desperte em um contexto social, ela é também "um modo único e diferente pelo qual as pessoas podem tanto se dar conta como transcender sua existência social" (Finnegan 1989: 339). Ao lado disso vai um reconhecimento da diversidade das perspectivas entre indivíduos, mesmo dentro das práticas culturais de fronteiras

mais fechadas. Também eu não sinto receio da palavra "transcender". Não existe nada de místico ou "essencialista" escondido por trás desse termo. De vez em quando, uma definição literal de dicionário pode nos preservar de transformar um conceito relativamente simples em um "ismo".

> Transcender: *transcendere* = escalar por, *scandere*, escalar, chegar ou ir além dos limites, triunfar acima de aspectos negativos ou restritivos, sobrepor-se.
>
> *(Merriam – Dicionário Webster, 1997)*

Nesse sentido é que uso a palavra transcender, talvez como Karl Popper tenciona que seja entendida:

> A coisa mais inacreditável sobre a vida, a evolução, o desenvolvimento mental, é justamente esse método de dar e receber, essa interação entre nossas ações e seus resultados, pelos quais constantemente transcendemos a nós mesmos, nossos talentos, nossos dotes. [...] O processo de aprendizagem, de desenvolvimento do conhecimento subjetivo, é sempre fundamentalmente o mesmo. É a *crítica imaginativa*. É como transcendemos nosso meio local e temporal.
>
> *(Popper 1972: 147)*

John Blacking também observa que a música transcende práticas culturais locais, e faz uma ressalva, dizendo que o conceito de "grupos sonoros" necessariamente coincide com o de grupos sociais.

> Um "grupo sonoro" é um grupo de pessoas que compartilham uma linguagem musical comum, junto com idéias comuns sobre a música e seus usos. O membro de um grupo social pode coincidir com a distribuição de linguagens verbais e culturas, ou pode transcendê-las, como em parte da Europa e na zona montanhosa de Papua-Nova Guiné. Classes sociais diferentes, na mesma sociedade, podem ser distinguidas como diferentes grupos sonoros, ou podem pertencer ao mesmo grupo sonoro, embora possam estar profundamente divididas em outros aspectos.
>
> *(Blacking 1995: 232)*

Uma conclusão semelhante vem sendo apresentada por muitos pesquisadores, incluindo Xanthoula Papapanayiotou em seu estudo sobre preferências musicais de diferentes faixas etárias na Grécia (Papapanayiotou 1998) e, algum tempo atrás, Hebert Gans. Gans identificou vários valores musicais de grupos, rejeitando a dicotomia de cultura de massa *versus* arte culta e concebendo os múltiplos "gostos culturais" e "gostos públicos". Qualquer indivíduo adere a qualquer número de grupos simultaneamente e pode mudar essa preferência com o passar do tempo (Gans 1974).

Vejamos o caso de Daniel: agora ele é um garoto alto, de 13 anos. Continua suas lições de cello[15], apesar de alguns altos e baixos, e realmente parece gostar de tocar. Modela frases com um forte sentido de direção, o braço do arco canta as notas e o vibrato começa a aparecer nas notas longas. A música que ele toca é mais ou menos do passado, os usuais estudos de cello e arranjos de música dos séculos XVIII e XIX, mais alguns sucessos de *jazz* e peças "contemporâneas" especialmente escritas para jovens executantes. É realmente um prazer tocar com ele. Mas agora Daniel redescobre o mesmo violão que dedilhava quando tinha somente quatro anos e, uma vez que sabe decifrar tablatura de um livro de auto-aprendizagem, toma três acordes para cima e depressa — o único problema é em que oitava encaixar sua voz em mudança. Alguma coisa nessa exploração musical é nova, mas alguma coisa foi, também, transferida de sua experiência com o cello.

O novo elemento é o forte senso de autonomia de Daniel. Ele escolhe que música serve, decide os padrões de batidas[16] e identifica o que pensa ser um estilo idiomático apropriado, incluindo deslizamentos de voz e síncopes tomadas durante suas extensas sessões de apreciação musical. Para ele, isso é "autêntico", é experiência musical genuína. Sua instrução formal talvez tenha menos freqüentemente esse sentido de relevância. Existe, então, alguma influência das lições de cello, incluindo um senso de "isto pode ser útil", um forte sentido de fraseado e mudanças harmônicas, e conforto quase imediato na configuração física da mão esquerda nos trastes do violão.

Aqui não há conflito. Daniel sabe que o discurso musical surge em todas as formas e tamanhos, e que não está trocando uma espécie de fazer musical por outra. Seu conhecimento de música popular é extenso: ele é, muitas vezes, uma fonte de informação e — o mais importante — de entusiasmo contagiante. Sua resposta à música do repertório sinfônico do século XIX é, freqüentemente, tocar no CD movimentos inteiros. Nas raras visitas a salas de concertos clássicos, tende a sentar-se absolutamente imóvel, não por deferência a nenhuma convenção social, mas porque parece ter uma fascinação intrínseca pelo som orquestral, na grande amplitude de gestos expressivos e nas surpresas estruturais que são reveladas nas boas performances. "No final você escutou como a melodia nas trompas apareceu de cabeça para baixo?"

Conhecimento dessa espécie de relação multifacetada com a música nos previne de fazer suposições sobre a preferência musical e os valores na base de grupos culturais identificáveis. Existe um contínuo comércio no mercado das idéias musicais. Nesse sentido limitado, pelo menos as idéias musicais *transcendem suas origens*. Embora os processos musicais despertem em contextos sociais específicos, não ficam presos dentro deles. Isso não deveria surpreender, se nos lembrássemos de que as experiências são mediadas por mentes que interpretam.

Podemos, então, concordar com Jean-Jacques Nattiez e outros, que qualquer obra musical ou performance surge de um contexto particular (Nattiez 1987/1990). Mas toda música tem um contexto musical. As *Cenas infantis*, de Schumann, têm suas raízes no musical, bem como em outros mundos simbólicos dos quais procede. Não tenho acesso direto à vida e ao tempo de Schumann, quando e onde ele viveu, mas tenho algum acesso a seu mundo artístico, musical e literário, ao que Nattiez chama de rede simbólica. Por isso é que me sinto apto a interpretar e a responder a essa música. A música, por si só, proporciona *insights* dentro de mentes e culturas de onde ela foi originada.

Por essas razões, qualquer tentativa de explorar as funções da música não pode surgir de estudos culturais ou semióticos, mas deve estar fundamentada na particularidade da experiência musical em si mesma, em "eventos" musicais de uma espécie ou outra. Embora possam existir idéias relevantes e importantes em sociologia, etnomusicologia e outras literaturas, a interface entre mentes e música é o foco do envolvimento musical, e sobretudo da educação musical. O espaço intermediário entre cada um de nós e entre o indivíduo e o mundo está ocupado com o discurso interpretativo. Karl Popper chama isso de World Three (Mundo Três), um mundo intermediário entre nós e os outros, um mundo de teorias, teoremas, fórmulas, estórias, músicas, danças, pinturas, poemas, classificações científicas, cálculos matemáticos e muito mais (Popper 1972). Isso é o que eu quero dizer com "o espaço intermediário".

O FOCO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Estou argumentando, então, que o discurso musical, embora inclua um elemento de *reflexão* cultural, também torna possível a *refração* cultural, ver e sentir de novas maneiras. Não "recebemos" cultura, meramente. Somos *intérpretes* culturais. A concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou

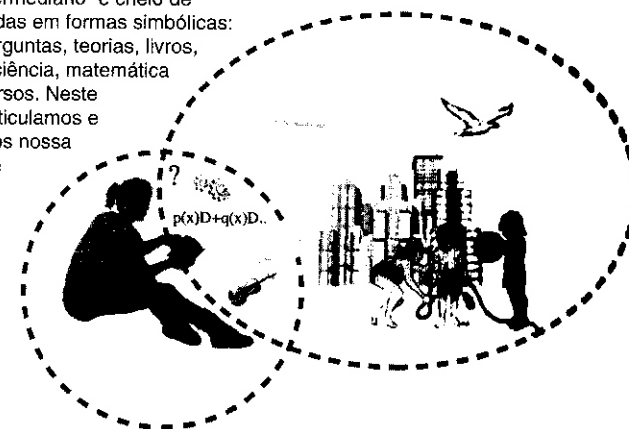



Figura 2. O espaço intermediário.

[15] Ou violoncelo. [N.T.]
[16] Termo usado para designar o ritmo tocado com a mão direita, no violão. [N.T.]

reforço social tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como uma forma de discurso. O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma "voz" musical e também ouvimos as "vozes" musicais de nossos alunos.

Isso pode parecer estar em desacordo com algumas práticas educacionais, ou até em conflito com algumas teorias da educação musical. Por causa de sua inquietação com a educação musical contemporânea nos Estados Unidos, certo número de educadores musicais convocou um encontro pouco comum em 1º de maio de 1993. Em 1996, o MayDay Group, que se organizou informalmente, registrou seu principal objetivo em uma carta de posicionamento, intitulada "Ação para mudança em educação musical"[17]. O intuito era:

> identificar, criticar e mudar padrões corriqueiros de atuação profissional, abordagens polêmicas relativas a método, filosofias musicais e educacionais, política educacional e pressões públicas que têm desafiado a prática efetiva e enrijecido a comunicação aberta entre educadores musicais.

Nessa declaração, um número do que foi chamado "ideais reguladores" foi colocado adiante, para guiar o diálogo e promover mudanças. Como membro desse grupo, fui solicitado a comentar e a desenvolver o segundo desses ideais. Que é o seguinte:

> Os contextos social e cultural das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical.
>
> Teorias estéticas, com suas afirmações de que o significado e o valor musical transcedem tempo, lugar, contexto, propósitos humanos e utilidade, falham ao se responsabilizar pelo âmbito mais amplo de significados inerentes nas ações musicais individuais e coletivas. Tais teorias erram por não prover uma fundamentação adequada para o fazer musical ou para o ensino musical. Apesar disso, toda música deve ser vista como intimamente vinculada às condições e ao contexto social e cultural. A teoria e a prática da educação musical devem responsabilizar-se por essa contextualização da música e fazer musical. Os educadores musicais devem ter, por conseguinte, uma fundamentação teórica que una as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical apropriadamente inclua todas as funções humanizadoras e concretas da música.

Muitas pessoas do MayDay Group e de toda parte responderam a esse texto, publicado num *website*. Entre elas, Terese Volk escreveu das escolas públicas de Buffalo, sugerindo que o melhor caminho para guiar os alunos a uma pluralidade

[17] Em inglês, Action for change in music education. Mais informações: www.nyu.edu/education/music/mayday/mayday group/index.htm ou paulhenley@smsu.edu [N.T.]

musical em diferentes contextos sociais seria trabalhar muito perto do que ela chamou de "uma cultura da comunidade portadora". Mark Turner localizou a questão da música culturalmente situada ao longo da percepção que os alunos têm sobre os *professores*. Para ele, educadores musicais deveriam ser "músicos que tivessem escolhido trabalhar e fazer música com crianças". Os alunos estariam, então, mais perto de "aceitar as tradições musicais, situações e valores que procuramos divulgar. Ninguém pode ensinar fatos. Um músico pode, entretanto, divulgar a essência e a beleza interior de nossa arte". Tom Regelski opôs-se a isso, com lamentáveis conselhos contra tais essências e o pressuposto de que as propriedades estéticas são intrínsecas. Ele insistiu que deveríamos evitar esse "pressuposto estético" e, em vez disso, reconhecer que a música é socialmente situada e socialmente mediada, que seu valor depende sobretudo do que é "bom para", o que quer dizer sua "função praxial". E muitas pessoas, incluindo Paul Woodford, insistiram para que não prolongássemos o debate sobre "educação musical como estética *versus* educação musical como performance". Essa é minha própria visão. Existem pontos melhores pelos quais começar.

Terry Gates insistiu para que olhássemos novamente para as muitas funções da música, especialmente as colocadas por Alan Merriam, que havia identificado e categorizado dez funções musicais na sociedade (Merriam 1964: 219-27). Essa sugestão foi valiosa e nos lembrou de que cada um usa a música de sua maneira particular. Merriam lembra-nos a variedade de propósitos para os quais a música é "boa para". Em sua própria ordem, eles são os seguintes:

Expressão emocional
Prazer estético
Diversão
Comunicação
Representação simbólica
Resposta física
Reforço da conformidade a normas sociais
Validação de instituições sociais e rituais religiosos
Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura
Preservação da integração social

Essas categorias são realmente úteis. Em seu estudo sensível sobre os caminhos pelos quais as crianças usam música e pensam sobre ela, Patricia Shehan Campbell relata que seus usos abrangiam "do brinquedo ao sério, e do solitário ao social" (Campbell 1998: 175). Ela encontrou uma conexão entre os vários mundos musicais das crianças em seu estudo sobre a lista de Merriam. A música realmente tem essas várias funções em diferentes épocas, e cabe às pessoas decidir por elas mesmas que música é "boa para". Entretanto, as funções da educação musical são, de certa forma, diferentes das funções da música, uma diferença importante que espero esclarecer brevemente. Além do mais, a lista de Merriam mistura coisas diferentes. Devemos observar que existem pelo menos dois tipos

de funções diferentes aqui. Segundo Langer, devo distingui-las respectivamente como *signos* e *símbolos*.

SIGNOS E SÍMBOLOS

Signos, e as ramificações de signos que chamamos de sinais, apontam para alguma coisa, representam alguma coisa, identificam alguma coisa ou (como sinais) simplesmente provocam uma reação. Por exemplo: uma bandeira ou o hino nacional podem ser signos da fidelidade nacional. Uma cruz vermelha ou uma meia-lua vermelha[18] são signos de uma missão humanitária. Os signos são, freqüentemente, sintomáticos: uma dor no peito pode ser o sinal de um ataque cardíaco, nuvens podem indicar que vai haver chuva. Um tiro de pistola pode ser o sinal de largada de uma corrida. Uma música em particular pode significar a solidariedade de um grupo, como num jogo de futebol ou em uma festa de adolescentes. Um cartão postal ou um ramo de flores podem ser provas, signos de afeição.

Por si mesmos, os signos têm possibilidades metafóricas e de comunicação limitadas. Eles tendem a ficar restritos a situações particulares e usualmente provocam respostas claramente previsíveis. Não pensamos *com* eles, e eles não encorajam a reflexão, mas podem engatilhar ação imediata, como no caso de certas chamadas de corneta. Mas os sinais podem integrar o vocabulário de formas simbólicas, como as chamadas de corneta do *War Requiem*, de Britten, e na *Des Knaben Wunderhorn*, de Mahler. Eles, então, tornam-se parte do discurso. Por exemplo, os ritmos tocados em um grande tambor *lambeg*[19], usado em encontros protestantes na Irlanda do Norte, são sinais óbvios de solidariedade da *Orange Order*. Eles falam sobre as previsíveis — embora muito diferentes — reações entre as comunidades católicas e protestantes. Porém, no romance *Grace Notes*, de Bernard MacLaverty, os sons beligerantes desses mesmos tambores tornam-se simbólicos, como se estivessem comprometidos com outras idéias musicais no contexto de uma nova e fictícia composição. Como forma de discurso, as artes podem trazer signos e sinais para o nível das formas simbólicas. Vejamos outro exemplo. Um velho sinal de partida para o mar são as velas cheias de um barco. Esse signo de "indo embora" foi tomado por um grupo de aborígenes australianos em uma dança de despedida, durante a qual eles ondulam bandeiras triangulares que representam velas, simbolicamente. A transposição de signo para símbolo proporciona mais liberdade de articulação e mais oportunidades para a invenção. Mais um exemplo: Bernard Shaw, em sua peça *Major Barbara*, graciosamente justapõe dois signos comuns e ainda relacionados em um diálogo quebradiço entre Bárbara, a ativista do Exército da Salvação, e seu pai, Undershaft, um rico fabricante de armamentos. Eles concordam em encontrar-se em seus respectivos locais de trabalho.

> UNDERSHAFT: Onde fica seu abrigo?
>
> BÁRBARA: Em West Ham. No sinal da cruz. Pergunte a qualquer pessoa em Canning Town. Onde você trabalha?
>
> UNDERSHAFT: Em Perivale Saint Andrews. No sinal da espada. Pergunte a qualquer pessoa na Europa.

Nessa conversa, os sinais de convenção da cruz e da espada são transformados em um humor irônico, com uma inesperada simetria formal indo contra as suas diferentes aparências. A troca fica energizada pela metáfora.

Agora podemos voltar mais criticamente à lista de Merriam sobre as funções da música. Expressão emocional, prazer estético (como quer que seja definido), comunicação e representação simbólica, todas devem cair na órbita das formas simbólicas. Isso quer dizer que, de certo modo, elas podem envolver elementos do que Piaget chama representação interna, a manipulação de imagens, a produção de relações entre essas imagens, a criação e desenvolvimento de vocabulários compartilhados e a negociação e troca de idéias com outros. Dentro de cada uma dessas "funções" existe, certamente, um componente reprodutivo, mas existe, também, a possibilidade de realinhamento metafórico. Essas funções simbólicas têm potencial tanto para a transmissão como para a transformação cultural.

Em contrapartida, alguns dos itens da lista de Merriam tendem a estar vinculados a sistemas mais ou menos fechados de signos. O propósito destes é apoiar a reprodução cultural: reforçando a conformidade com normas sociais, validando instituições sociais, apoiando rituais religiosos, fazendo uma contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e para a integração da sociedade. Esses contextos funcionais não tendem a criar ou encorajar a exploração metafórica. Parece, portanto, inapropriado confinar a educação musical a essas funções, embora possam ser importantes em certos setores sociais, a menos que exista realmente algum "espaço" para o discurso real. E de fato pode existir, mas em situações indesejadas.

Na TV, em uma manhã de domingo nos Estados Unidos, um pastor negro em Washington DC estava contando, emocionado, uma história do Velho Testamento. Ao final de seus parágrafos de exortação, o grupo de instrumentistas da capela uniu-se a ele e prolongou as aleluias. Em certo momento, o pastor repreendeu o grupo, pedindo-lhe que não fizesse intervenções tão demoradas. Os músicos estavam elaborando o discurso musical em detrimento da mensagem verbal do pastor.

Temos somente de considerar como os artistas fazem imagens livres de Buda e de Cristo, como os contadores de histórias e pintores embelezam histórias tribais e como os músicos "fazem suas próprias coisas", como Bach e seus

[18] *Red crescent* é o símbolo equivalente à agência de socorro Cruz Vermelha, nos países árabes e muçulmanos. [N.T.].

[19] *Lambeg* é um grande e pesado tambor da Irlanda do Norte, usado pelos protestantes em suas marchas. [N.T.].

contemporâneos quando ampliavam e elaboravam uma simples canção e hino protestante, Elton John quando está cantando em uma cerimônia funeral luxuosa e como a Banda de Seattle quando toca suas músicas preferidas após, obrigatoriamente, "servir" ao jogo de bola.

Entretanto, muitas funções musicais socialmente implantadas tendem a ser fechadas, dominadas por expectativas sociais e, especialmente, por grupos semelhantes. A educação musical nos leva a acompanhar, quando possível, essas atividades que têm potencial para manter processos musicais *em tantas camadas quantas for possível.*

Certamente é agradável, às vezes, ter música funcionando como fundo para outras atividades ou dirigida por essas atividades. Mas em *educação musical* a principal meta é, certamente, trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano. A pergunta "qual é a função da música?" fica então subordinada à pergunta "como ela funciona?". Isso dá, imediatamente, uma margem crítica para transações educacionais e nos faz atentar para o discurso real da música, vendo-o não como um conjunto de sinais apontando para origens sociais ou como um sintoma da psicologia dos músicos, mas como uma forma simbólica com camadas de significados. Os professores perderiam estudantes, caso se comprometessem somente com os tímidos e culturalmente limitados elementos da lista de Merriam, embora isso seja uma parte do que é feito. O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro. John Blacking estava consciente disso.

> [Para] um etnomusicólogo, um procedimento analítico crucial não é colocar a música dentro do sistema social, mas começar com um sistema musical e depois ver como e onde a sociedade se coloca dentro da música. Devemos considerar a cognição artística e a prática musical, em particular, como tendo papéis primários na imaginação das realidades sociais.
>
> *(Blacking 1995: 234)*

Infelizmente, para a "imaginação das realidades sociais" de Blacking, a educação musical formalizada tende a criar sua própria *subcultura*, que pode não ser culturalmente autêntica nem rica musicalmente. De fato, é difícil, algumas vezes, ver como o ensino musical institucionalizado se conecta com o mundo externo do discurso musical. A parte final desse capítulo será voltada para esse importante assunto.

A SUBCULTURA DA MÚSICA ESCOLAR

A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne formal, institucionalizada. Se queremos dedilhar um violão, entrar na trama de uma ópera de Wagner, tocar cítara ou cantar em um coro, e depois encontrar um professor, ler um livro ou participar de um grupo musical, talvez isso seja tudo o que precisamos fazer. Não é necessário formar uma comissão de currículo, produzir uma fundamentação filosófica ou escrever uma lista de objetivos. O estudante de música informal pode copiar padrões de *jazz* de gravações, perguntar aos amigos sobre digitações e padrões de acordes, aprender por imitação — "sentando-se perto de Nelly" — ou ampliar a experiência musical assistindo à televisão, escutando rádio ou explorando lojas de discos. A educação formal pode não ser necessária, embora para alguns esses sistemas formais possam ser pontos de acesso cruciais. Para outros, a contribuição da educação institucional para a sua educação musical pessoal poderá ser negligente e, inclusive, negativa. Para muitos outros, senão para a maioria de todas as áreas dos currículos das escolas, muitas desejáveis e fáceis avenidas alternativas de acesso à música estão abertas. A acessibilidade da música compete, desde os confins do mundo aos altos níveis da tecnologia de informação específica em música, com as atividades convencionais das escolas. Uma conseqüência disso é que os estudantes podem ter muito pouco tempo para a "música da escola", vendo-a, provavelmente, como uma curiosa subcultura musical. Logo no início do século XX, Jacques Dalcroze dirigiu sua atenção para essa tendência da educação musical de destacar a si mesma da cultura vigente.

> Antes de qualquer coisa, sempre esteja certo de que o ensino da música vale a pena. E não deve haver confusão com o que deve ser entendido por "música". Não existem duas aulas de música: uma para adultos, salas de desenho, salas de concerto, e outra para crianças e escolas. Só existe uma música, e o ensino dela não é um assunto tão difícil quanto as autoridades escolásticas tendem a sugerir em seus congressos.
>
> *(Jacques-Dalcroze 1915)*

Dalcroze não teria pensado que o problema era tão simples se ele e seus alunos tivessem sido expostos à pluralidade da música que agora nos rodeia. Em princípio, todavia, Dalcroze estava absolutamente certo. A educação musical das escolas e faculdades pode tornar-se um sistema fechado quando deixa para trás ou pega os restos de idéias e eventos do mundo mais amplo.

Por exemplo, iniciada na década de 1950, a introdução do instrumental Orff nas salas de aula resultou na criação de uma subcultura musical, caracterizada por glissandos decorativos e ostinatos circulares, tocados em salas de instrumento especialmente planejadas e baseados em materiais pentatônicos. Essa era uma música composta para crianças, que se relacionava pouco com outras músicas, exceto quando começava a se aproximar do gamelão da Indonésia. No final dos anos 1960, veio a influência do modernismo. Os professores encorajavam as crianças a tornar-se *performers* e compositores de peças de "texturas", e a usar repertórios de aparatos aleatórios, listas de números randomizados e muito mais. Pulso, tonalidade e modalidade definiam relações de altura que ficavam suspensas enquanto os alunos faziam colagens de sons, gravavam sons encontrados no ambiente e construíam partituras de gráficos. A palavra "música" era, freqüentemente, retirada de livros em uso nas

escolas, e a palavra "som" a substituiu: por exemplo, *Novos sons na sala de aula, Sons e silêncios, Explorando o som, Faça um novo som, Sons divertidos, Sons interessantes.*

Aqui existiu uma tentativa de começar outra vez, de forjar um novo início, sem a confusão histórica da tradição cultural herdada ou a dificuldade educacional de acomodar tradições populares, as preferências musicais alternativas de muitos alunos. E havia a oportunidade de ligar-se com o mundo de atitudes dos compositores contemporâneos experimentais. Ritmos métricos e relações de altura tonal foram excluídos, e a atenção voltou-se para níveis de volume, textura e colorido tonal. Mas à noite — depois dessas experiências escolares diferentes — os alunos iam para casa e tocavam Beatles e Rolling Stones, ou talvez aprendessem sozinhos a tocar a música de que realmente gostavam, em que os ritmos métricos e as tensões tonais eram a norma.

> Muitos adolescentes, por exemplo, escolhem aprender sozinhos a tocar um instrumento – talvez percussão ou violão. O que eles fazem? Geralmente já sabem que tipo de som lhes interessa. Insistem no equipamento certo. Ouvem seus mentores e tentam imitá-los, correndo atrás de problemas de produção e controle de som, buscando seu próprio caminho através deles, comparando notas com outros companheiros que também praticam, seguindo os exemplos dos modelos preferidos.
>
> *(Ross 1995)*

Mais recentemente, e em uma tentativa de reconhecer a realidade dessa música "lá de fora", elementos da música popular entraram em cena na educação formal. Mas, para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada, a música popular tem de ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical. O impacto do nível de volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído. Durante esse processo redutivo, a atividade freqüentemente torna-se o que Ross chama "pseudomúsica".

Outro caminho para criar uma subcultura musical nas escolas é mais evidente na América do Norte, e geralmente toma a forma da banda da escola secundária, em especial quando assume a forma de banda de marcha para jogos escolares — com um repertório feito para aquele propósito, uniformes, rotinas de desfile no pátio e balizas. Existem, naturalmente, brilhantes exceções, especialmente se o objetivo do regente é ensinar música musicalmente, mais do que brilhar nas viagens do ego e do gosto popular. Não depende tanto do *que é* feito, mas de *como* é feito, da qualidade do compromisso musical. Ainda assim, concluindo o colégio e saindo da banda, uma grande parcela de estudantes americanos parece deixar tudo isso para trás. A despeito da difusão do programa de bandas, surgem poucos sinais entre comunidades de adultos de contínuo envolvimento com a música instrumental. O mesmo parece ser verdade para os programas de corais. O principal objetivo dessas aulas parece ser desenvolver um programa de música no formato de apresentação pública, mais do que prover uma experiência educacional musicalmente rica. Os métodos de ensino, por conseguinte, tendem a ser muito direcionados, e pode haver uma considerável repetição, nos ensaios, de uma literatura muito pequena, freqüentemente dando origem ao tédio e à saciedade. A música pode tornar-se pouco significativa, e o interesse musical real dos alunos provavelmente migra para outros campos.

Restrições aos programas de performance da América do Norte têm sido levantadas por muitos escritores. Entre eles, Leonhard e House, Kirchhoff, e Reimer, que se posicionam contra a ênfase excessiva em conjuntos performáticos e a concentração em técnica, que trabalham contra a compreensão musical (Kirchhoff 1988; Leonhard e House, 1959; Reimer, 1989). A relevância de tais atividades também tem sido questionada. A movimentação da banda, com suas velhas conexões militares, dificilmente reflete o mundo contemporâneo da música de "lá de fora".

> O resultado tem sido que os alunos gastam um tempo cada vez maior tocando instrumentos que são estranhos ao fazer musical principal de seu país e de outros. [...] A ênfase cada vez maior nas bandas de marcha e concursos de banda tem significado que um maior número de alunos está deixando o colégio e a banda escolar literalmente enfastiados. Eles têm sido vítimas de um currículo educacional que vem colocando ênfase integral nos programas limitados pela recompensa de vencer.
>
> [...] A banda de marcha não é o único grupo que se coloca no caminho dos alunos que estão tendo uma educação musical estética. O conjunto de *jazz* e a banda de concerto têm sido, também, culpados.
>
> *(Kirchhoff 1988: 265)*

Essa visão em torno da performance instrumental tem uma longa história. Boethius, escrevendo no século VI, distinguia entre executantes e aqueles que eram musicalmente educados.

> Mas o tipo que se enterra em instrumentos é separado dos que compreendem o conhecimento musical. Representativos desse tipo, por exemplo, são os tocadores de kithara, organistas e outros instrumentistas, que devotam seu esforço total à exibição de sua técnica nos instrumentos. Assim, eles agem como escravos, como tem sido dito: pois não usam a razão e são totalmente desprovidos de pensamento.
>
> *(Godwin 1986: 48)*

Numa tentativa de "situar" o currículo formal de música em relação ao que chama de "culturas musicais viáveis", David Elliott nos impele a afirmar a centralidade da performance na educação musical (Elliott 1995). Tomando essa posição, ele se harmoniza com a prática mais atual da educação norte-americana. Mas, como já vimos, existe um perigo em organizar o currículo em torno de um conceito restrito de performance. Isso tende a ser musicalmente

restritivo, e a repetição constante de um pequeno repertório pode tornar-se um absurdo. O processo de tomada de decisão por parte dos alunos pode ser quase totalmente abolido.

Além disso, o conceito de performance de Elliott é por demais geral para realmente nos ajudar a compreender o que significa fazer música. Ele identifica os elementos essenciais da performance como a "interpretação de um desenho musical que revela padrões e tradições de prática". Também observa que existe a transmissão de "informação cultural-ideológica" (Elliott 1995: 199). Mas todas essas coisas podem ser ditas acerca de muitas atividades. Há, presumivelmente, padrões, tradições de práticas e informação ideológica em pornografia ou tortura.

As mudanças metafóricas envolvidas na criação e manutenção de significado já foram identificadas no capítulo anterior. No próximo, abordarei os princípios essenciais da educação musical. Por agora podemos afirmar que, em qualquer programa abrangente de educação musical, os processos musicais devem ser usados da forma mais rica possível. Isso poderia, certamente, ocorrer em quase toda atividade musical, mas nem sempre é assim, como vimos no caso da banda no jogo de bola. Depende muito da qualidade real do encontro musical. A educação musical em estúdios, escolas e faculdades não pode estar limitada a apoiar uma única função social. Isso é muito restrito. Nem, por outro lado, devem os educadores substituir o direto envolvimento dos alunos no discurso musical específico pelo turismo musical global por meio do CD e do CD-ROM.

Mas como atingiremos isso? É preciso que haja um repensar radical sobre como o tempo e os recursos devem ser usados. Posso somente apontá-los aqui e falar mais no capítulo final. Uma "aula" de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerão em relação à música em um âmbito cultural amplo o suficiente para que os alunos se conscientizem de que eles têm um "sotaque". Grupos menores do que a classe inteira ou toda a banda ou todo o coral são essenciais para que haja interação estudantil, tomada de decisões musicais e escolha individual. Os caminhos de crianças e adultos são igualmente muitos e variados. Os sistemas educacionais têm de reconhecer essa diversidade. As pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica.

Em seu livro *Culture and Imperialism*, Edward Said cita com aprovação de Hugo de São Vítor, um monge saxão do século XII: "Quem acha sua terra natal doce é ainda um tenro iniciante; quem acha que cada solo é como seu solo nativo mostra-se forte; mas é perfeito aquele para quem o mundo inteiro é estrangeiro" (Said 1993: 408).

Aqui temos um exemplo. Um dos objetivos dos músicos e professores de música pode ser, sem dúvida, colocar em destaque nossa "terra natal" — seja lá o que for que pensemos que seja isso. E queremos também que os alunos se sintam "em casa" no mundo inteiro.

Papua-Nova Guiné

No lado de fora, nuvens eram levadas, pelas correntes de vento, sobre as altas montanhas. Dentro da Universidade de Goroka, em mesas na sala de música, estagiários estavam concentrados, cortando varas de *sago*[20] em vários tamanhos manuseáveis. Eles nunca tinham visto *sago* antes, pois este só cresce em altitudes elevadas. Trabalhando em pares e seguindo uma demonstração do professor, com destreza executavam, à faca, incisões muito bem-feitas, de cima para baixo, de duas linhas paralelas separadas por aproximadamente um centímetro, na superfície de fora da haste de *sago*. Os últimos centímetros de cada extremidade não eram mexidos e, depois, fortalecidos com cordões. Inserindo uma faca pela metade da haste, eles levantavam uma faixa do corpo do *sago*, até que ficasse parecido com um pequeno arco sem flecha. Uma pequena peça de bambu era introduzida por baixo da faixa, formando uma espécie de ponte. Uma segunda peça de bambu era colocada da mesma forma e via-se que essas duas pontes abaixo da faixa esticada do *sago* criavam três diferentes comprimentos de "cordas", dando sons de diferentes alturas quando beliscadas ou golpeadas. Os alunos tinham de decidir o nível de afinação desses três sons. E isso era bastante desafiador, porque mudando a ponte em uma direção, o comprimento da faixa do outro lado era afetado.

No espaço de meia hora eles tinham feito cítaras de *sago*. Com essas três notas afinadas e usando pequenas paletas de bambu, cada dupla de alunos inventou e executou uma pequena peça de música. Então veio a revelação: fotos e gravações em fita foram apresentadas, mostrando homens de tribos distantes tocando cítaras de *sago* de uma forma que só pode ser descrita como virtuosística. Os alunos olharam as suas cítaras caseiras, lembraram de suas invenções musicais e se encontraram movimentando-se em novos caminhos, em uma parte da cultura de sua própria nação, antes desconhecida.

Durante essa manhã de neblina fomos, até certo ponto, capazes de ter acesso e de nos solidarizar com as mentes musicais estrangeiras de um lugar remoto, em um país onde a confrontação intertribal e a violência nunca pareceram estar distantes.

O que caracteriza fortemente essa transação especial e muitos outros ricos encontros educacionais em que tenho me envolvido ou tenho tido o privilégio de testemunhar, não é somente a novidade dos novos "sotaques" musicais, mas os três níveis de *metáfora* que estão presentes na apresentação e na produção de música. Como os membros da banda de Seattle no jogo de bola, durante um certo tempo esses indivíduos de Papua-Nova Guiné tornaram-se músicos. Isso quer dizer que eles ouviram e organizaram materiais sonoros como *se* fossem formas expressivas, ouviram essas formas como *se* elas tivessem vida própria e fossem organicamente conectadas, começaram a se envolver com os "sotaques" de outros, a renovar suas perspectivas, a sentir como *se* "o mundo inteiro fosse um lugar estrangeiro". Isso é o que torna o ensino de música musical.

[20] *Sago zither*: instrumento feito com a planta *rum maculatum*. *Zither*: cítara (instrumento feito com cordas esticadas sobre um corpo acústico, tocada com um plectro). [N.T.]

CAPÍTULO 3

PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Uma visão de música como uma forma de discurso impregnada de metáfora tem conseqüências importantes para a educação musical. Antes de começar a detalhá-las, apresento um resumo das principais abordagens dessa discussão.

Até esse ponto tenho tentado dar uma perspectiva sobre a natureza e o valor da música e seu papel na sociedade. Tenho dedicado atenção àquelas facetas do discurso que a música compartilha com outras formas e identificado três modos pelos quais a música funciona metaforicamente. Por meio do processo da metáfora, nós:

1. transformamos sons em "melodias", gestos;
2. transformamos essas "melodias", esses gestos, em estruturas;
3. transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas.

Quando tentamos descrever a terceira dessas transformações, termos como "experiência estética", "fluência" e "ponto culminante" parecem permutáveis. Esse forte senso de significado pessoal ocorre com freqüência suficiente para motivar muitas pessoas a se colocarem na busca de experiências musicais. Além disso, essa terceira transformação metafórica somente é possível quando abordada por meio das duas transformações que a precedem. Somente quando sons se tornam gestos, e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida. Somente então se torna possível "mapear" a forma simbólica da performance musical sob a forma de sentimentos humanos. Esses processos metafóricos são internos, invisíveis, mas podemos observar seus efeitos nas várias camadas da atividade musical. Chamo essas camadas *materiais, expressão, forma* e *valor*. Elas aparecerão novamente mais tarde.

No capítulo anterior defendi que existem outras funções que orbitam em torno desses processos musicais centrais, e que são ligadas com expectativas

sociais e transmissão cultural. Podemos escolher como e quando nos envolver com música, e todos nós podemos usar a música para diferentes propósitos, inclusive como fundo para outros acontecimentos, para abrilhantar eventos sociais e para reforço de grupos afins. Entretanto, a *educação* musical é um caso à parte, especialmente quando é estatutária ou vai fazer parte da vida escolar de cada um. Uma educação em música presume que os alunos têm a possibilidade de acesso aos três processos metafóricos. Somente dessa maneira somos capazes de vislumbrar o que chamo "espaço intermediário" — uma área da liberdade psicológica potencial.

Essa é, então, a visão: música permeando e expandindo nossas mentes, em cada nível. Por que é, então, que tal visão do que é música se perde, tão freqüentemente, ao longo da maneira pela qual a educação musical é desenvolvida? Talvez porque seja particularmente difícil lidar com música dentro dos horários monótonos das escolas e faculdades e porque os professores dificilmente se aproximem de sua natureza e valor diante da grande quantidade de alunos nas aulas em estúdios particulares. Existem também problemas de *status* e de recursos. Assim como em relação às demais artes, a música é percebida como passível de ser relegada aos cantos do currículo e ao final das listas das opções de gasto. Mesmo assim, temos de estar seguros de que não perdemos de vista o fato de que, mesmo nas melhores circunstâncias, algo menos do que transações musicais podem estar acontecendo. Tenho visto a música ser ensinada de forma não musical em condições onde o tempo e os recursos eram mais que suficientes, e tenho visto a música ser ensinada *musicalmente* em condições não promissoras. Esse não é, certamente, um argumento para não oferecer à educação musical recursos, mas um reconhecimento de que recursos, somente, não bastam. Assim como é importante compreender as qualidades essenciais da música, tem de haver um senso do que seja engajar-se em transações musicais vivas. Quero, agora, propor três princípios simples de ação que, devidamente compreendidos e tomados seriamente, podem informar todo o ensino musical, seja nas salas de aulas em escolas e faculdades, em ensino instrumental em estúdios ou em ambientes menos formais. Esses princípios têm sua origem na premissa básica de que a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico.

PRIMEIRO PRINCÍPIO: CONSIDERAR A MÚSICA COMO DISCURSO

Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. Quando a música soa, seja lá quem a faça e quão simples ou complexos os recursos e as técnicas sejam, o professor musical está receptivo e alerta, está realmente *ouvindo e* espera que seus alunos façam o mesmo. A menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso. No trabalho de educadores eficazes, incluindo figuras históricas muito conhecidas e influentes tais como Kodály, Orff e Jacques-Dalcroze,

não há nunca um momento em que a frase (definida de forma ampla) não seja concebida, modelada ou esperada.

O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final — isso é, realmente, *musical*? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito?

Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um "treinador" ou "instrutor") é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida.

O exemplo seguinte é de um professor trabalhando, alguém que está ao menos tentando manter-se consciente desse primeiro princípio: de que cuidamos da música como um discurso de muitas camadas. Confio que o leitor nos desculpará pela natureza pessoal dessa ilustração e do necessário detalhamento analítico que acompanha a descrição.

Exemplo musical 2. Meros materiais?

A música do exemplo musical 2 veio à mente sem nenhum convite específico. Sua chegada foi não só um alívio como um desafio, pois eu tinha sido convidado para ser o conferencista na Organização Americana dos Educadores Kodály (OAKE) em Provo, Utah, e precisava preparar-me para esse evento e para uma platéia diferente. Como se a melodia soubesse de meu trabalho na conferência, apresentou-se para mim em sol-fa. E talvez, não surpreendentemente, parecia ter um leve ar húngaro.

Não há, é claro, nada muito novo ou especialmente sutil nesse trecho musical. Visto de forma "ocidental" convencional, um acorde maior parece ser uma possível base tonal. A presença do "lá" ajuda a estabelecer o foco tonal e implica uma escala pentatônica de base. Isso também torna a melodia mais cantável: o intervalo entre o "sol" e o "lá" ajuda a suavizar uma parte vocal angulosa. As quatro linhas impressas são simetricamente organizadas, com uma repetição entre a primeira e a terceira. Concluímos no "dó" — certamente a tônica? O âmbito vocal limitado, as frases curtas e as repetições, tudo nos lembra o canto de crianças. Em resumo: parece que, inconscientemente, criei ou imitei o tipo de melodia muitas vezes presente no trabalho de Kodály e entre os educadores influenciados por ele. Muitos membros da OAKE acreditariam, creio, que ouvir e cantar esse exercício educativo ajuda a estabelecer em nossas mentes relações cruciais de intervalo e um sentido de tonalidade. Os motivos rítmicos repetitivos e simétricos são facilmente lidos, e podem ser lembrados sem muito esforço.

Devemos recordar que qualquer forma de notação musical é uma forma de análise, e que qualquer análise é, necessariamente, parcial e incompleta. Analisar é tomar uma seção específica da experiência intuitiva ampla e direcionar nosso foco para esse ângulo escolhido. Por exemplo, enquanto caminho no campus universitário, um arbusto surpreendentemente florido chama minha atenção. Durante o resto da caminhada, então, observo especialmente os vários tipos de árvores e arbustos, excluindo por um tempo a consciência das outras coisas, por exemplo, a variedade de pássaros. O que os professores em geral têm de fazer é situar-se em alguma dimensão ou características, concentrado-se no que Polanyi chama de "consciência subsidiária" (Polanyi e Prosch 1975). É uma maneira de organizar e limitar as tarefas de sala de aula. Isso torna o ensino gerenciável. Muitos esquemas curriculares contêm tentativas de focalizar as atividades recorrendo ao que se chama de "elementos" musicais, por exemplo, altura, duração, dinâmica, andamento, timbre, textura etc. De certa forma, muitos desses "elementos" são realmente *materiais* sonoros e não nos envolvem em nenhum dos níveis metafóricos. Essa é apenas uma forma de analisar a experiência musical. Temos de ter cuidado com isso, pois atendendo apenas a uma ou duas dimensões, talvez relações de altura e métrica, necessariamente colocamos as outras coisas em um plano secundário.

Análise é, de certa forma, sempre um processo de redução, e aqui é assim, na melodia sol-fa. Esse trecho escrito não nos diz nada sobre o caráter expressivo potencial da música. Não temos idéia sobre os relativos pesos de acentuação ou da articulação da melodia; se ela se move suavemente ou de maneira destacada de um som a outro, se existem glissandos vocais entre os sons, se há gradações de intensidade ou velocidade. E isso está bem, desse modo. Nada aguça nosso senso de relações tonais como o uso sensível do sistema de alturas sol-fa. Com certeza, tais procedimentos analíticos são tão atraentes para os professores de música na camada de materiais sonoros, que toda uma indústria de testes de habilidades, materiais de treinamento auditivo e instrução seqüenciada tem sido criada — hoje em dia, freqüentemente com o uso do computador.

Esses cortes analíticos, por si sós, podem ser restritivos. Existe um estado anterior de resposta intuitiva, uma maneira de lidar com a música que é, muitas vezes, feita por meio da análise auditiva, em que os sons têm potencial para se tornar gestos ou mesmo perpassar os sentidos como imagens. Kenneth Grahme, lembrando de sua infância, chama nossa atenção para o que ele chama de "pura, absoluta qualidade e natureza de cada nota em si mesma", que é "somente apreciada pelo mal tocador", algumas notas parecendo ser vermelhas, outras azuis ou como os sons de sinos ou de um exército marchando (Grahme 1973, publicado primeiro em 1895: 75). Não são somente crianças pequenas que saboreiam a qualidade tonal de uma nota só. Muitos compositores da metade do século XX, incluindo Karl-Heinz Stockhausen e John Cage, tentaram retornar a esse estado de graça da infância, insistindo que começamos pela novidade do som em si mesmo, libertando-nos das respostas habituais e das convenções limitadas das "grandes" tradições.

A audição de sons como formas expressivas ocorre quando a filtragem analítica é substituída pelo minucioso exame intuitivo. Porque é em tais momentos de liberdade intuitiva que o "espaço intermediário" é aberto, tornando possível o salto metafórico em direção ao significado expressivo. Se sempre ou mesmo freqüentemente insistimos em nomear as notas e os intervalos, identificando acordes, lendo motivos rítmicos etc., podemos ficar parados no nível material. Provavelmente por essas razões, minha pequena melodia parece ser insatisfatória. Porque é bem possível tocá-la ou cantá-la solfejando sem nenhum sentido de linha ou fluência. Qual será o andamento dela? Deveria ter alguma luz e sombra de intensidade? Se ficarmos fixados na notação dos intervalos, podemos ficar "gaguejando" a notação, tal qual crianças pequenas, que algumas vezes lêem palavras de uma forma afetada, com pouca idéia sobre o seu significado. Realmente, a platéia da conferência OAKE a princípio leu essas notas de forma mecânica. Mas um conjunto de palavras, que tinha vindo à minha mente antes, possivelmente sugeriu a transformação do sentido da melodia, quando ela sobe e desce a partir de sua tríade de apoio. Essas palavras começaram a sugerir a maneira da performance, da interpretação musical na camada da *expressão*.

Exemplo musical 3. A possibilidade de expressão.

Um acompanhamento "bordão" agora entra em cena, e podemos embarcar em algo mais do que um exercício de leitura cantada. A repetição do bordão claramente marca o início das frases e confirma a duração das mesmas. Temos uma idéia das formas de arco da melodia por meio das palavras e das linhas de fraseado editadas. Existe também uma dimensão implícita do andamento efetivo potencial. Qualquer performance dessa melodia tem de respeitar um andamento regular o suficiente para dar um sentimento de tamanho e massa, embora rápido o suficiente para comunicar um sentido de rolar, de movimento inevitável. Com palavras como essas, a música tem de se mover para a frente, embora com uma impressão de peso e tamanho.

Essa camada do significado musical, que chamo de *expressão*, não pode ser vivenciada se nos situamos somente e sempre nos intervalos ou valores rítmicos. Esses materiais sonoros devem ser presumidos dentro de um novo enfoque. Podemos ter de esquecer o que sabemos sobre "dó" e "sol", para poder dar o salto metafórico, para ouvir uma série prévia de nomes de notas como uma forma expressiva. Não podemos galgar de intervalos para linhas expressivas. Embora as melodias sejam feitas de notas, uma atenção exclusiva às notas nos afasta das melodias.

É importante observar que a expressão musical não é colada depois, como uma reflexão posterior. O caráter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmica e na articulação — como o movimento de um som ao outro som está organizado. Tampouco a expressão musical deve ser confundida com "auto-expressão". A expressão musical inerente não está em nosso senso sobre nós mesmos, mas na percepção do caráter da música. Na forma das frases, no fluxo dos motivos tonais e ritmos, nas mudanças de timbre, acento, velocidade e níveis de intensidade, podemos encontrar similaridades entre o movimento da música e a "emoção" humana. Como vimos no primeiro capítulo, entretanto, a expressividade da música, apesar de até certo ponto imitativa, é também abstrata. Ela capta as semelhanças da experiência de vida sugestivamente, em vez de realizar uma cópia exata. Música é um tipo de "realidade virtual", às vezes mais vívida do que a realidade "comum". Um professor que ensina musicalmente compreende isso, e tanto no ensaio como na performance vai moldar e procurar formas expressivas no cantar e tocar de seus alunos. Deve, também, olhar cada performance de maneira holística, em vez de ficar satisfeito com a necessária mas insuficiente fragmentação que pode ocorrer durante o ensaio.

Na preparação para minha sessão em Utah, a pequena melodia começou quase a ter vida por si mesma. Parecia possuir sua própria *forma* de desenvolvimento, e tornei-me um cúmplice, um copista, nessa evolução. Por que teríamos de, necessariamente, assumir que o "dó" é o centro da gravidade tonal? Por que não criar uma pequena surpresa e por que não — naquele momento — preenchê-la com novas palavras que combinassem com essa mudança estrutural?

Exemplo musical 4. Boa forma?

A última linha é, agora, vista como um conjunto de desvio contra o *background* ou "norma" de tudo que aconteceu antes (Meyer 1956). A melodia tornou-se ainda mais "húngara" no caráter e, tomada junto com a nova parte do baixo, mostra-se modal, colocando em colisão dois mundos tonais. Quaisquer suposições iniciais sobre o centro tonal são desmontadas por essa mudança metafórica, pela transformação inesperada. O bordão do acompanhamento ressalta, dessa vez, os eventos, e a mudança harmônica parece requerer algum pormenor com uma ênfase leve, talvez com um *tenuto* em vez de uma ligadura.

Esse tipo de metamorfose é a essência da forma musical. "Forma", nesse sentido, realmente tem pouco a ver com os grandes blocos arquitetônicos ou fórmulas idiomáticas, como o rondó ou o *blues* de 12 compassos, mas, em vez disso, está relacionada com o efeito de dissolução da estrutura e da quebra de expectativas. Os rótulos de generalização da forma musical são, nada mais nada menos, que esquemas analíticos. Eles chamam a nossa atenção para esquemas organizacionais gerais. Devemos ser cuidadosos, para não confundir essas classificações com processos orgânicos percebidos intuitivamente em cada obra individual e performance.

Algum tempo atrás, numa visita a uma universidade canadense, encontrei uma pequena classe discutindo uma composição recentemente escrita para clarineta e piano, cujo título agora me escapa. Eles tinham estudado essa peça e, depois que escutamos o disco, fizeram sua análise: "É uma forma ternária". Eu, porém, a escutei de forma diferente. A clarineta começa na oitava abaixo. Sons fragmentados passam a se conectar e a assumir formas pequenas, indefinidas, e depois gestos mais claros e mais seguros. Nesse processo, o instrumento trabalha à sua maneira, indo para sons mais agudos e mais fortes, até que uma linha melódica mais longa e mais firme é declamada. Nesse ponto, o piano toma a idéia emergente e confiantemente a proclama. Esse é o ponto alto — possivelmente, o que foi pensado ser a seção B. O que segue é um processo de fragmentação progressiva, até que somos deixados com as incertezas da explosão grave da clarineta com a qual a peça começou. Perguntado sobre o que pensara, disse algo semelhante a essas linhas. Depois de um certo tempo, um aluno falou: "Ei, é como eu costumava ouvir música antes de entrar na universidade!"

Processos dinâmicos não podem ser reduzidos a fórmulas. Não devemos oprimir o exame intuitivo recorrendo a uma análise que empregue peneiras convencionais como filtros, as quais tanto deixam passar, como retêm. "Forma" remete, essencialmente, a *coerência*, a *relações* internas, a aspectos distintos — à maneira pela qual a música mantém sua articulação, ao modo como chama nossa atenção. Como já vimos antes, quando uma piada está livre da bagagem analítica é, à sua própria maneira, um exemplo de "boa forma", de idéias conduzidas a novas relações, alterando nossas perspectivas habituais. Apreciar uma piada ou responder ao final alterado da melodia de Utah é uma tarefa essencialmente intuitiva. Forma, assim definida, relaciona-se diretamente

com o que Piaget chama de brincadeira construtiva, em que velhas imagens são recombinadas de novas maneiras, metaforicamente transformadas em novas configurações. A resposta à forma musical é, fundamentalmente, um engajamento nesse processo. O professor que ensina música musicalmente está consciente disso.

Acabei me afeiçoando a essa pequena criação musical. Ela estava mudando minha vida! Então trabalhei mais nela — ou, talvez melhor, *com* ela —, ampliando a estrutura com uma linha quase repetida, mas tendo ainda outra mudança harmônica que parecia ressaltar ainda mais fortemente o senso de movimento maciço implícito nas palavras. O *melisma* sugerido e o *ritenuto* na última aparição da palavra "girando" parecia refletir o esforço desse "giro" final cósmico. Se for executado com um peso ligeiramente maior — mais som, timbre mais escuro, *tenuto* —, então essa linha final pode ter um significado expressivo e estrutural mais poderoso.

Na época em que devia comparecer à Conferência da Organização Americana dos Educadores Kodály, estava disposto a encontrar uma forma de performance controlada, expressiva e estruturalmente satisfatória, na qual todos pudessem perceber um sentido de *valor*. Anteriormente denominei isso "significado para" (Swanwick 1979). *Valor* é a quarta camada, uma conseqüência da terceira mudança metafórica, em que a música informa a "vida do sentimento". No primeiro capítulo referi-me a isso como uma nova experiência, que decorre da fusão de muitas experiências passadas. No espaço de 15 minutos ou algo assim, em Provo, Utah, acho que alguns de nós conseguimos atingir esse ponto. Uma certa sensação de prazer espalhou-se no auditório quando os sons finais se dissiparam. A música fez seu trabalho. Isso pode não ter sido uma experiência "culminante" para todos, mas para alguns de nós foi, com certeza, sentido como "fluência" ou "estético".

Graças a um processo metafórico de três estágios, um exercício de leitura à primeira vista potencialmente limitante tornou-se, para alguns, uma válida experiência musical. De uma maneira simples, tivemos a chance de entrar num mundo de significado musical. Estávamos engajados no discurso musical. O professor de música sempre procura por essas extensões das possibilidades de vida, por planos para a transformação de materiais sonoros para caráter expressivo e para a integração de gestos em forma. Nós também esperamos — embora não possamos nunca estar seguros de que isso se concretize — que os alunos possam ser "in-formados" pela experiência. Esse é o propósito final da educação musical.

SEGUNDO PRINCÍPIO: CONSIDERAR O DISCURSO MUSICAL DOS ALUNOS

Discurso — conversação musical —, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles

são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chama de "as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea": curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente. Não podemos nos eximir de compreender tudo o que está envolvido com esses aspectos.

A *curiosidade* não é despertada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir, nem tratando um grupo musical como se ele fosse uma espécie de máquina. É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. Isso inclui a possibilidade de trabalhar individualmente e em pequenos grupos. Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se "apropriar" da música por eles mesmos.

A *competência* não é desenvolvida por meio de experiências confusas, mas pode ser melhorada por programas de estudo cuidadosamente seqüenciados. Claro que técnicas e manuseio de materiais sonoros são importantes, mas sabemos que eles não são a soma total da compreensão musical. Existem outros assuntos, questões sobre julgamento artístico mais importantes do que as noções de certo e errado. O que poderia acontecer se tocássemos uma passagem mais rápida ou mais lentamente, mais forte ou mais fracamente, com mais ou menos *legato*? Como *seria*?

A *imitação de outros* sugere que tenhamos bons modelos: o aluno ouve outros músicos ou escuta suas composições? O professor é um modelo de comportamento musical sensível? Seria também o maior reconhecimento do valor da *interação social* uma boa razão para organizar maior quantidade de pequenos grupos do que usualmente fazemos? As evidências sugerem que pode-se obter melhores resultados ensinando-se instrumentos em grupo em vez de exclusivamente, de um em um (Swanwick e Jarvis 1990; Thompson 1984). Certamente a prática, estabelecida no Reino Unido e em outros locais, de ter alunos compondo em grupos de cinco ou seis, ao lado de outras atividades em grupos maiores, organizadas de forma mais tradicional, tem ampliado a definição e a extensão da música escolar. Nesses ambientes, vários "sotaques" musicais são introduzidos juntos. Idéias musicais e idiomas oriundos de fora da sala de aula convivem, são usados e avaliados.

Dois elementos de organização curricular podem nos ajudar a respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos. O primeiro deles é a idéia de integrar as experiências musicais. Vimos no capítulo anterior como os alunos de Papua-Nova Guiné entraram num novo mundo sonoro fazendo e tocando cítaras de *sago*. Suas respostas às gravações dos músicos de uma tribo distante foram uma mistura de curiosidade e admiração. Essa música estra-

nha começou a "fazer sentido". Fomos capazes de dar um salto imaginativo dentro dessa forma altamente especializada de discurso musical porque estivemos envolvidos, fazendo e tocando cítaras de *sago*. Ligar a atividade de composição (definida muito amplamente e incluindo improvisação) com a performance e a apreciação também permite que diferentes alunos se sobressaiam de formas diferentes. Um desses grupos de Papua-Nova Guiné foi particularmente inventivo com sua nova cítara de *sago*. Outro encontrou uma nova perspectiva para a música em seu âmbito particular de interesse e valor. Outros tornaram-se mais seguros quanto a suas próprias composições.

Além disso, cada atividade curricular oferece diferentes possibilidades para a tomada de decisões, que é uma faceta específica da autonomia do aluno. Diferentes atividades proporcionam diferentes tipos de possibilidades musicais. Tocar em grupos muito grandes oferece pouco espaço para julgamento pessoal. As pessoas podem ser impopulares na banda de música se quiserem tocar em seu próprio andamento. Ao contrário, a composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente *como* mas *o que* tocar ou cantar, e em que ordem temporal. Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a "música de fora". Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal.

Tanto a composição quanto a performance, tomadas como atividades educacionais isoladas, nos limitam àquilo que podemos tocar ou cantar. Se a educação musical formal existe para contribuir para o discurso musical atual e contextualizado, ela precisa oferecer mais do que isso. Também no mundo fora das salas de aula há a "conversação" do pensamento musical de outras épocas e lugares, gravado e em performances ao vivo. O acesso a essa literatura deve também ser parte da experiência dos alunos na educação formal. Compor, tocar *e* apreciar: cada atividade tem sua parte a desempenhar. Dessa forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas — o segundo princípio. Pois todos nós, finalmente, encontramos nossas formas criativas por meio da variedade do discurso musical.

TERCEIRO PRINCÍPIO: FLUÊNCIA NO INÍCIO E NO FINAL

Se a música é uma forma de discurso, então é análoga também, embora não idêntica, à linguagem. A aquisição da linguagem parece envolver muitos anos e, principalmente, vivência auditiva e oral com outros *languagers*[21]. Temos

[21] ***Languagers***: falantes, pessoas que falam. [N.T.]

de olhar para o equivalente, para o engajamento com outros *musicers*[22], muito antes de qualquer texto escrito ou outras análises daquilo que já se sabe intuitivamente. Essa é, claramente, a posição de pessoas como Orff, Jacques-Dalcroze e Suzuki, e penso que também, até certo ponto, de Kodály, para quem uma rica experiência de cantar de ouvido é um pressuposto para que a criança comece a ler música no *Método Coral*. Diferentemente de Kodály, entretanto, não acho que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente, um meio para um fim, quando estamos trabalhando com *algumas* músicas. Muitas vezes essa capacidade é desnecessária. Em qualquer evento (novamente de forma análoga à linguagem), a seqüência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever. Devemos considerar como isso poderia afetar as primeiras lições de piano, o trabalho instrumental de sala de aula, ensaios de corais e bandas.

Músicos de outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais são muito conscientes desse terceiro princípio — de que a fluência musical precede a leitura e a escrita musical. É precisamente a fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz), que caracteriza o *jazz*, a música indiana, o *rock*, a música dos *steel-pans* [do Caribe], uma grande quantidade de música computadorizada e música folclórica em qualquer país do mundo. A notação de qualquer tipo tem valor limitado ou nenhum para *performers* do *sanjo* coreano, para o conjunto texas-mexicano de música de acordeão, ou salsa, ou para a capoeira brasileira. Esses músicos têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar "de ouvido", sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva.

> Posso lhe ensinar três frases no tambor, e você pode aprender muito bem como tocá-las. Mas, tendo aprendido essas frases, você pode desenvolver um interesse por percussão de forma que, para onde quer que vá e onde quer que ouça alguém tocar um tambor, você se dirigirá a ele (ou a ela). Você, então, aprenderá outros motivos de tambores além desses que lhe ensinei. Em qualquer momento que ouça *agbadza* sendo tocada, vou lá e ouço out[illegible] frases de tambor para adicionar àquelas que já sei. Dessa forma, minha experiência se ap[illegible]funda.
>
> (O mestre de tambores de Ghana, Godwin Agbeli, falando com Robert Kwami sobre [illegible] ela musical nas tradições transmitidas de ouvido — Kwami 1989: 104.)[23]

[22] ***Musicers***: pessoas que fazem música ou que a apreciam. [N.T.]

[23] ***Agbadza*** é uma dança popular do sudeste de Ghana, do povo anlo ewe. É executada em ocasiões sociais de vários tipos — em funerais, em *durbars* [cerimônia em países africanos em que geralmente há música, dança, canções e procissões] etc. Sua instrumentação é um par de sinos sem badalos [o som é resultado da batida de um contra o outro], xequerê [uma cabaça coberta com contas coloridas] e três tambores — *kagan* (pequeno), *kidi* (médio) e *sogo* (mestre).

Tocar de ouvido apresenta muitas facetas. Philip Priest identificou ao menos nove. Inclui tocar (ou cantar) uma peça escrita em partitura, de memória, especificamente copiando a execução de outra performance, mais comumente imitando um estilo de tocar escutado algum tempo antes, improvisando uma variação da música lembrada, inventando dentro de uma clara estrutura guia — tal como uma seqüência de acordes — e invenção livre onde o executante (ou cantor) tem a máxima liberdade de escolha e tomada de decisões (Priest 1989). Alunos de qualquer tipo de educação musical formal devem, com certeza, ser capazes de se envolver ao menos com algumas dessas estratégias tão naturais.

Tomados conjuntamente, os três princípios podem ajudar a manter o ensino musical em um bom caminho, a mantê-lo "musical". Considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que o detalhamento da documentação curricular. Esses cuidados ajudam a pensar sobre a *qualidade* da educação musical, sobre *como* em vez de *o que*.

PRINCÍPIOS NA PRÁTICA: QUATRO EXEMPLOS

1 - O projeto Tower Hamlets

Nesse ponto quero oferecer exemplos de educação musical na prática, que ilustram os princípios discutidos em funcionamento. O primeiro é baseado num relatório do trabalho internacionalmente reconhecido de Sheila Nelson e seu grupo, que atuaram em várias escolas primárias do leste de Londres durante o final da década de 1980. Fomos capazes de estudar e avaliar essa estrutura, o projeto de ensino de instrumentos de cordas Tower Hamlets, realizado de maneira sustentável (Swanwick e Jarvis 1990: 9). O objetivo principal do projeto era ensinar instrumentos para crianças, de uma forma socialmente engajada, que desenvolvesse aspectos técnicos *e* musicais, respeitando o desenvolvimento pessoal de cada criança. Em outras palavras, havia preocupação com os dois primeiros princípios.

Durante sete semanas, até o final de 1989, foram observadas mais de 120 horas de ensino em 13 escolas, junto com outras sessões realizadas no Saturday Music Centre. As primeiras visitas nos permitiram fazer um piloto e modificar um plano de observação das atividades musicais baseado no modelo CLASP[24] (Swanwick 1979). Nesse modelo, cinco atividades de sala de aula são identificadas. Essas atividades são *composição*, *estudos de literatura* (lidar com as informações *sobre* música), *apreciação* ou "*audição*" (de outros alunos, do professor ou de uma gravação), aquisição de *técnica* e *performance*. Essas categorias formaram uma base para a observação e análise das sessões de música. Decidimos registrar[25] o que estávamos observando, mantendo um relato sistemático das diferentes atividades que constituíam cada sessão. As sessões eram, também, lições completas para cerca de 25 alunos ou grupos menores, visando um trabalho mais técnico.

Os resultados ofereceram uma impressão do desenvolvimento sistemático das habilidades técnicas e auditivas — controle dos materiais sonoros. Isso era sempre relacionado com um forte senso de performance musical expressiva e estruturada, e com a expressão e relações estruturais. Pode-se afirmar que a maioria dos eventos observados caiu nas categorias de aquisição de *técnica* ou de *performance* musical.

- *Composição* — geralmente como certa forma de improvisação, ocorreu freqüente e regularmente entre as crianças, como uma parte natural de seu aprendizado instrumental. Por exemplo, os alunos eram insistentemente convidados a improvisar uma frase resposta para uma frase tocada pelo professor, e a invenção de motivos rítmicos fazia parte, muitas vezes, das lições de música, geralmente em forma de brincadeira ou com o espírito de um jogo.

- *Estudos de literatura* — a oferta de informações *sobre* música, tais como definições de termos musicais e sinais, e itens de notação como tonalidade, clave, pauta e dinâmica, sempre ocorreram no contexto da atividade prática.

- *Apreciação musical* — não era prioridade nas principais sessões do grupo, embora tenhamos escutado três professores executando um trio para a classe. As crianças foram capazes de ouvir a si mesmas e a cada colega mais cuidadosamente nas chamadas aulas de suporte (aulas menores, geralmente para quatro a oito alunos). Nessas sessões havia a demonstração de uma nova peça pelo professor e uma performance ocasional de um aluno (ou de um pequeno grupo de alunos) para o resto da classe, além do estímulo para uma audição mais crítica e analítica, por meio da performance de uma peça, com cada um tocando uma linha.

- *Aquisição de técnica* — o princípio da fluência em primeiro lugar era muito evidente como característica do programa, fortemente influenciado por Roland e Suzuki. O controle físico ou manipulativo era desenvolvido antes das habilidades de notação. A técnica de arco era ensaiada antes da técnica de mão esquerda, e tornava possível ter um toque rítmico desde o início, enquanto a liberdade e a flexibilidade eram estimuladas por meio de golpes de arco levantado e *tremolo*. A técnica de mão esquerda era baseada numa posição naturalmente equilibrada do violino, e uma forma da mão era construída com exercícios para desenvolver fluência, tal como bater no tampo do violino em posições agudas. As bases da mudança de posição e *vibrato* eram logo apresentadas, por meio do desenvolvimento da mobilidade. A confiança rítmica era estimulada

[24] O modelo CLASP foi traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A. As atividades mais relevantes são composição, apreciação e performance/execução. As demais, cujas iniciais estão entre parênteses, literatura (L) e técnica (T), embora importantes, são secundárias. [N.T.]

[25] *Event-sample*: um método de pesquisa observacional que documenta as mudanças nos eventos — a ocorrência de diferentes atividades. [N.T.]

com palmas, palavras cantadas e vários jogos, em geral envolvendo movimento. O uso intensivo de cantos e solfejos ajudava a desenvolver habilidades de notação e discriminação de altura.

• *Performance* — fazer música juntos era o foco essencial da estrutura, e a presença de bons pianistas permitia que, mesmo nos primeiros exercícios técnicos e melodias nas cordas soltas, nascesse a vida musical, dando caráter expressivo e estrutura ao mais simples dos materiais.

Na maioria das aulas os resultados musicais eram evidentes. As crianças estavam adquirindo confiança e competência com os instrumentos, estavam cantando e tocando, ouvindo cuidadosamente, trabalhando junto e valorando o fazer musical. Estavam obtendo acesso e contribuindo para a "conversação" que chamamos de música. Existia um claro cuidado da música como uma forma significativa de discurso — o primeiro princípio. Quanto ao segundo princípio, com um tão estruturado e intensivo esquema de ensino poder-se-ia pensar que o discurso musical dos alunos talvez se tornasse submisso aos métodos e materiais do programa. Na realidade, muitas das sessões eram vivas e interativas, e os alunos estavam envolvidos em tomar suas próprias decisões, especialmente quando contribuíam com idéias musicais, como improvisadores. Vale lembrar que esses alunos estavam todos no ensino fundamental: o mais velho tinha 11 anos. As pesquisas recentes confirmam resultados anteriores, óbvios o suficiente para a maioria dos professores, e indicam que os sistemas de valores musicais de crianças pequenas tendem a não ser fortemente desenvolvidos, como os dos adolescentes (Papapanayiotou 1998). Existe, portanto, maior aceitação, entre alunos mais jovens, de uma seleção mais ampla de idiomas musicais, incluindo aqueles encontrados nas escolas e apresentados em material de instrução. Para eles, o tipo de música que deve ser trazido para a sala de aula não é um assunto tão crucial quanto para adolescentes e alunos mais velhos. Mesmo assim, nesse caso, o material do projeto era variado e culturalmente rico.

A impressão geral de um dos professores de cello, Virginia Bennett, coincidiu profundamente com a nossa. Para ela, o objetivo da educação musical era muito claro, e estava substancialmente integrado no esquema do Tower Hamlet. Como ela afirmou:

> O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música *agora*.
>
> *(Swanwick e Jarvis 1990: 40)*

2 - O mestre do tambor

Conversando com John Chernoff, o percussionista de Ghana Ibrahim Abdulai reflete sobre o processo de improvisação (Chernoff 1979: 109-10). Embora esse exemplo não possa ser considerado ensino formal em nenhum sentido, gostaria de sugerir que a atitude de Abdulai é, essencialmente, aquela do professor que está ensinando música musicalmente. Ele considera a música como discurso, respeita o discurso dos outros músicos e dançarinos e, naturalmente, para ele a fluência musical é de suprema importância. Dentro do discurso da música, observa-se como Ibrahim Abdulai está preocupado com que os dançarinos ouvintes primeiro se orientem dentro de certas "normas" dos motivos do tambor. Abdulai está consciente do segundo nível de metáfora, em que os gestos familiares musicais são transformados em novas relações. Uma citação extensa parece ser pertinente:

> Se você encontra um estilo e gosta dele, pode continuar tocando-o durante algum tempo, de forma que as pessoas possam ouvi-lo bem, antes que você faça algumas mudanças. Você não pode somente começar nesse momento e depois mudar para outro estilo novamente. Não é bom. Você deve tocar durante alguns minutos, e pode comparar os estilos e o som da dança; pode pensar, "quero colocar esse estilo. Será que ele é bom para essa dança?" Então você pode confiar no tema do tambor, pegar um estilo que combine e trazê-lo. Mas trazer o estilo novo pelo coração [isto é, *por impulso*] não é bom. Você estragará a dança. Você deve seguir meus passos e tocar com respeito.
>
> Tocar com respeito?, perguntei.
>
> Sim. É assim que toco tambor. Estou tocando com respeito. Não toco grosseiramente; presto atenção àquilo que toco. Algumas vezes, quando você sabe muito alguma coisa, pode fazê-la de forma grosseira e adicionar algo desnecessário a ela. Eu não faço isso. Se você está tocando tambor, não deve bater impulsivamente. Você pode trocar os estilos a qualquer momento ou somente continuar batendo um estilo particular, se gosta dele. É de acordo com a dança.

Notamos o "professor" trabalhando aqui. Ele quer que as pessoas "ouçam bem", antes de fazer mudanças no ritmo. Depois poderá levá-las a outras idéias musicais, a novas relações. Também está alerta para o primeiro princípio, respeitando o discurso da música, e cuida daquilo que faz — "Presto atenção àquilo que toco". Isso é interligado com o segundo princípio, consideração pelos "alunos". Ele realmente fica preocupado com o efeito de sua percussão sobre aqueles que ouvem e dançam.

> Enquanto está tocando tambor, às vezes algumas pessoas também estão dançando. Ele olha seus pés e como elas os conduzem na dança. Observa o movimento do corpo e dos pés, e o modo como o dançarino faz os passos na dança, tocando o tambor de acordo com ele.

Abdulai toca "com respeito" pela música e por aqueles que a ouvem. Toca, enquanto antecipa que aqueles que se envolvem com sua percussão podem se relacionar com ela e encontrar o que Chernoff chama o poder de uma forma pessoal (Chernoff 1979: 169). Toca com consciência da riqueza metafórica da música.

3 - Música numa escola escocesa

Uma estagiária está completando seu último ano de prática de ensino numa escola escocesa. Trabalha com uma classe pequena de secundaristas[26]. Eles têm entre 16 e 17 anos e vão, brevemente, prestar exames, cujos resultados determinarão seu acesso aos cursos universitários.

O tema determinado é "fuga", uma possível receita para o tédio. Ela prepara os estudantes para abordar a fuga em dó menor de Bach, Livro I dos *48 prelúdios e fugas*. Explica rapidamente o princípio organizacional da entrada das diferentes "vozes" e toca no piano, de uma forma totalmente caracterizada, as três primeiras entradas do tema, o contra-sujeito e os episódios que seguem. A cada fase os alunos são envolvidos no reconhecimento e no uso da terminologia daquilo que ela chama de sinais "distintivos" da peça. Seu entusiasmo pela música é patente. Ela realmente gosta dessa fuga em particular, e se preocupa que cada um dos alunos encontre sua forma de entendê-la. O primeiro princípio está totalmente evidente.

Quanto ao segundo princípio, existe, naturalmente, pouca oportunidade aqui para que os alunos tragam seu próprio discurso para a situação. Mas eles podem fazê-lo na sessão seguinte, quando "inventarão" sua própria música. Nesse momento estarão percebendo a qualidade dançante e a textura *fugato* do terceiro movimento do segundo *Concerto de Brandemburgo*, de Bach, e também o retardo na entrada da terceira voz, o violino. Deverão ser convidados a fazer o segundo movimento metafórico: ouvir "melodias" em novas relações. E serão capazes de usar esse artifício de atrasar um evento esperado em novas composições. Numa sessão dessa natureza não existe, obviamente, oportunidade para desenvolver fluência musical, mas todos vamos embora com uma forte impressão auditiva da música em nossas mentes, com alguma compreensão dos processos composicionais e, principalmente, com um senso de valor e compromisso, absorvido parcialmente do professor, mas também da oportunidade de ouvir a música como *música*, sem qualquer comentário falado intromisso e simultâneo.

4 - Ensino no Brasil

O quarto desses relatos ilustrativos é algo, novamente, muito pessoal. Devo enfatizar que estou descrevendo, aqui, uma série de atividades educativas que se relacionam entre si para esclarecer os três princípios em ação. O material específico ou abordagem não está sendo defendido para ser usado por outros. Não se trata de um "método". Setenta e cinco alunos em Porto Alegre, sul do Brasil, fizeram-me sentir extremamente bem-vindo em setembro de 1997, e sou muito grato a eles. Envolveram-se muito entusiástica e musicalmente durante um curso memorável de uma semana, e todos fazem parte desse relato.

[26] Alunos da *high school*. [N.T.]

Partitura aproximada

A = Altura aguda indefinida (triângulos, sinos, chocalhos etc.)
B = Instrumentos graves sem altura definida
C = Barras de metal/madeira, flautas e flauta doce
D = Violões e outros instrumentos de corda tocando notas isoladas.

Em cada linha instrumental deverá haver pelo menos um instrumento capaz de prolongar o som neste sinal ‿

Nota: A duração de cada compasso depende do regente. Assegure-se de enfatizar as diferenças entre forte e fraco (**f** e **p**) e entre sons curtos, destacados e aqueles que continuam soando. Tente diferentes andamentos. A interpretação pode ser dramática, se você quiser, ou pode ser mais relaxada, se for feita em um andamento mais lento, com menos dinâmicas extremas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	●‿ f	● f	●‿ f	● f	● p	● p	● p		
B	●‿ f	● f	●‿ f	● f				●‿ f	
C	●‿ f	● f	●‿ f	● f	● p	● p	● p		
D	●‿ f	● f	●‿ f	● f			● p	●‿ f	

10	11	12	13	14	15	16	17	18
● p		/\/\/\/\/\/\/\ p	● p	●●● ● ● ● pp	●‿ f	● f	●‿ f	● f
/\/\/\/\ p	\/\/\/\/\		/\/\/\/\/\/\/\ p	\/\/\/\/\/\/\/\/\ pp ( )	●‿ f	● f	●‿ f	● f
		● p	//:● ● ● p ● ●://	● p ●	●‿ f	● f	●‿ f	● f
	● p	//:● ● ● ● ●://		● ● ● p	●‿ f	● f	●‿ f	● f

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
● f	● p				● p	(longo)	//:● ● ●:// p	●‿ p	●‿ p			●‿ pp
● f				● p		(longo)	● p	●‿ p	●‿ p			
● f			● p			(longo)	●	●‿ p	●‿ p			
● f		● p				(longo)	1 executante improvisa	●‿ p	●‿ p	●‿ p	●‿ p	

Exemplo musical 6. Compreendendo.

A primeira atividade nesse projeto é claramente dirigida pelo professor. Usando a terminologia do sociólogo Basil Bernstein, tornei a atividade mais sólida pela escolha da seqüência de ensino. Havia também uma forte categorização porque não somente escolhi o conteúdo musical mas, na verdade — para melhor ou pior —, o compus. Essa composição não é uma obra de estilo inovador, nem uma das mais originais e significativas já produzidas. Entretanto, é uma pequena contribuição para o mundo do discurso musical, e teve uma função positiva no curso, além de servir razoavelmente bem para ilustrar os princípios que estão agora em discussão.

a) Preocupado com a fluência musical e antes que nos prendamos à notação musical, preciso ter certeza de que o grande grupo de estudantes (todos professores de música em alguma habilidade) pode produzir os tipos de sons que são fundamentais nessa peça. Podem eles, a um sinal, executar juntos suave ou fortemente um só som curto? Isso significa que, nesses instrumentos que tendem a ressoar (triângulos, címbalos etc.), os sons têm de ser iniciados mas também interrompidos. Essas técnicas fundamentais devem ser desenvolvidas pelos executantes. É imperativo ouvir cuidadosamente.

b) Olhando pela primeira vez a notação, são identificados os sinais para forte e fraco, notas sustentadas e abafadas, e são tocados os primeiros nove compassos. A contagem de tempos não é uma opção, uma vez que cada compasso tem uma duração diferente; as decisões dependem do regente. O nono compasso tem um significativo silêncio. A precisão absoluta é importante para todos, e a passagem é ensaiada até que os executantes estejam fluentes e, novamente, livres da notação: fluência no início e fluência no final. Essa passagem pode agora ser vivenciada como um parágrafo, como um pensamento musical completo.

c) O mais importante, na transformação de "notas" em "melodias", é que os sons sejam ouvidos e tocados em grupos, frases, gestos. No início, um monte de sons — muitos deles ressoando — preparam o caminho para o segundo, que parece mais vigoroso porque é logo interrompido. O efeito disso é que os compassos 1 e 2 tornam-se um só *gesto*. O gesto é repetido nos compassos 3 e 4. Nesse ponto fizemos o gesto ainda mais enfático no caráter, como em geral são as repetições. Não posso supor que essa idéia simples e sua repetição sejam novas. O início da *Abertura Coriolano*, de Beethoven, vem à mente, embora certamente não estaremos envolvidos com ela.

d) Indo mais adiante com a peça, temos, então, de estar seguros de que os novos sinais de notação, que aparecem no compasso 10, possam ser executados por todos. Podemos transformar essa "nota" particular em "melodia", que é passada de uma parte para outra entre os compassos 10 e 14, um gesto oscilante gentilmente entremeado por sons pontilhados.

e) O efeito da reprise nos compassos 15 a 18 tem agora de ser decidido. Qual é a relação desse conjunto inteiro de gestos com seu primeiro aparecimento? Deveria ter o mesmo peso e espaçamento, como antes, ou ser mais ou menos enfático? De uma maneira ou de outra, essa decisão influenciará o processo sinuoso em direção ao fim. Isso teria começado, de certo modo, no compasso 15? Se foi assim, então o movimento em direção ao fechamento será provavelmente gradual. Ou esses são os últimos e irregulares cumes de sons antes de uma íngreme descida? Estamos agora profundamente engajados no primeiro princípio — considerar a música como discurso — e envolvidos com a segunda metáfora, o nível de dinâmica da forma musical.

f) Agora dois ou mais regentes voluntários assumem, são capazes de escolher diferentes andamentos e alteram a relativa duração de cada compasso. Essas são decisões que afetam consideravelmente o potencial expressivo. Uma velocidade maior dirige a coisa toda de modo que um sentido de urgência prevalece, especialmente nos compassos 19 a 24. Uma velocidade menor nos lembra um sentimento mais monumental e tenebroso.

g) Durante os dias subseqüentes, e entrelaçando várias atividades diferentes, pequenos grupos fizeram suas próprias interpretações dessa partitura, uma delas somente para vozes. Eles também se tornaram compositores e inventaram pequenas peças, usando notações similares para que outros interpretem e executem. Dessa forma, o segundo princípio, o da autonomia do aluno, veio à tona. Realmente, até certo ponto, isso aconteceu no compasso 26, quando um executante improvisador, na quarta linha instrumental, pegou o violão e nós demos tempo suficiente para o que se transformou num episódio dançante.

Devido às limitações inerentes ao trabalho nesse tipo de partitura, mesmo essa última atividade não seria realmente suficiente, por si mesma, para assegurar a aplicação do segundo princípio. Entretanto, precisamos ver esse projeto em seu contexto. Entre as várias atividades, aconteceram outros encontros musicais mais abertos, envolvendo resposta a palavras, arranjos auditivos para canções e dramatização de música. Essas aberturas permitem um grande âmbito de estilos musicais, incluindo peças atonais, *jazz* vocal e samba. Mesmo assim, a despeito das limitações impostas pela partitura, todos os três princípios foram mantidos em mente e guiaram o ensino: consideração pelo discurso musical, consideração com o discurso musical dos alunos e fluência musical antes da leitura. No âmbito do primeiro princípio, as duas primeiras das três mudanças metafóricas foram também evidentes. Fomos muito rapidamente de "notas" para "melodias", e começamos a ver "melodias" formando relações umas com as outras, dando ao trabalho uma forma, uma "vida própria".

Quanto à transformação dessas estruturas simbólicas em novas experiências significativas, quem pode dizer? Para alguns de nós, isso pode ter acontecido. Lembro que, durante a mesma semana, os alunos trabalharam em grupos, reagindo a uma série de idéias expressivas, unindo-as em uma forma maior, uma atividade descrita em outro lugar (Swanwick 1994: 123 ss). Entre outras idéias, usaram elementos musicais coletados durante essa sessão com a partitura. Ao encontrar gestos similares poderosamente apresentados dentro da dinâmica estrutura de uma performance musical gravada, houve lágrimas nos olhos. Concordamos, então, que não havia nada mais a ser dito, e encerramos a sessão mais cedo. Esta, a terceira mudança metafórica em significado pessoal, "significando para", não pode ser prevista, e não é sempre facilmente observada. Quando isso acontece, deslocam-se todas as declarações alternativas sobre por que a música é valiosa. Esse valor está na revelação do motivo e da forma em nossas vidas, quer sejam pequenos ou grandes. Como vimos com Terence McLaughlin no primeiro capítulo, podemos "encontrar a nós

mesmos vivenciando uma síntese ou fundindo muitos eventos, muitas memórias". O poeta Australiano James McAuley colocou desta forma:

> A vida toma sua forma nos modos da dança e da música,
> As mãos do artesão traçam seus padrões.
>
> *(McAuley 1965: 137)*

Implícito no ensino musical da música está um forte senso de vida tomando forma ou mesmo *encontrando* sua forma. É por isso que o primeiro dos três princípios é tão crucial, que nós consideramos a música como discurso e procedemos baseados na idéia de que ela pode fazer uma diferença na maneira como vivemos e como podemos refletir sobre nossa vida. Os outros dois princípios, consideração com o discurso dos alunos e promoção da fluência musical, são oriundos do primeiro. Esses princípios parecem, para mim, fundamentais, e podem informar o trabalho de qualquer professor, em qualquer contexto, usando qualquer "método" escolhido, organizado de forma rígida ou flexível. Porque o que importa, enfim, é a *qualidade* da experiência musical no "aqui e agora", a possibilidade de que os alunos possam encontrar seus caminhos para entrar no domínio da metáfora, que, para eles, amplia e preenche o "espaço intermediário".

O rapaz vive numa favela em Salvador, Brasil, na área do Candeal. Um ambicioso programa local, o Pracatum, objetiva facilitar o fazer musical e a educação geral de jovens, e isso tornou possível para ele a organização de um grande grupo de adolescentes para fazer música juntos com instrumentos nativos — tambores, sinos e chocalhos. Ele é um líder nato e um professor naturalmente talentoso. Esses meninos parecem capazes de segui-lo em sua imaginação musical, não importando quão difícil isso se torne. O rapaz desenvolveu um sistema fluente e articulado de sinais de mão, por meio dos quais diferentes ritmos e mudanças na combinação dos instrumentos podem ser indicados. Enquanto ficam de pé nas filas, os meninos olham para ele e respondem com uma série de idéias musicais controladas rigidamente, porém altamente expressivas. Ele mistura esses gestos em formas nas quais as idéias são substituídas mas podem reaparecer, e onde súbitos silêncios às vezes servem para emoldurar explosões de incrível energia rítmica. Algumas vezes, durante a execução da música, ele anda entre os adolescentes, mostrando gentilmente como e o que tocar. Muito raramente os repreende por não estarem realmente olhando, por não estarem realmente ouvindo. Em sua maior parte essa regência musical é tão graficamente explícita que — como os melhores regentes sinfônicos — tudo parece acontecer como um truque de "prestidigitação". Muito poucas palavras são ditas, e ninguém tenta falar enquanto a música está sendo produzida.

A aplicação do primeiro princípio está fortemente evidente. O rapaz tem uma tremenda preocupação com a música como discurso, como uma conversa significativa. Existe também alguma preocupação com o discurso dos membros da banda. Muitos dos padrões que eles tocam são oriundos do mundo vernáculo da favela, da música de rua. Mas essas idéias são trabalhadas em formas musicais que abrem avenidas de novas experiências significativas para todos nós. Isso fica patente na intensa concentração e forte senso de valor que invade a atividade inteira. Seu sonho para o futuro, ele me conta depois, é fazer um trabalho musical perfeito e ampliado.

Mais tarde ele me ensina padrões básicos e, quando os tenho sob controle, ele e um amigo elaboram outras idéias em instrumentos que estão próximos. A fluência musical é o que importa aqui. Essa música nunca será limitada pelos esquemas analíticos da notação escrita. Mas é música e compartilha com outras músicas o potencial da metáfora: "notas" tornam-se "melodias", esses gestos expressivos são inter-relacionados em novas formas e essas formas podem ter o poder de encontrar nossas histórias, para trazer transformações na maneira como construímos a "vida do sentimento" em nós mesmos e em outros. Pode não ser inteiramente uma coincidência o fato de ser essa *favela* muito mais segura do que várias outras, tanto para viver como para visitar.

Como, entretanto, podemos saber onde os alunos estão enquanto trabalham com o modelo de camadas metafóricas? Será possível não somente ensinar musicalmente, mas também avaliar o trabalho dos alunos musicalmente? Não somente é possível, como essencial. Pois não deve haver nenhum ensino, em qualquer sentido real da palavra, sem uma avaliação sensível e compreensiva. É talvez lamentável que a avaliação do aluno tenha se tornado um assunto político, ligado à responsabilidade educacional. O número crescente de ferramentas para a avaliação formal demonstra que esta não é feita musicalmente e que nem sempre reflete, de fato, uma perspectiva musical. No próximo capítulo espero mostrar como podemos melhorar isto.

CAPÍTULO 4

COMO E POR QUE AVALIAR MUSICALMENTE

Venho argumentando que música é uma atividade simbólica, uma forma importante do discurso humano. Três instâncias de metáforas são fundamentais para esse processo e elas dão origem a quatro camadas de ações musicais. A partir dessa perspectiva sobre a natureza e o valor da música, tem sido possível identificar claramente três sólidos princípios para a educação musical. No presente capítulo quero voltar a outra aplicação prática dessa teoria: a avaliação musical do trabalho dos alunos. A avaliação musical genuína é a chave para uma educação musical efetiva.

Essa história teve início quando uma pessoa herdou uma grande quantidade de dinheiro e quis investi-lo sabiamente. Uma amiga aconselhou-a a adquirir uma coleção de jade, para tornar-se uma *connoisseur*. Recomendou também que assistisse a dez aulas sobre como colecionar jade com a célebre doutora Chan. Então a colecionadora novata pagou adiantado pelas dez aulas. Depois de algumas semanas, ela encontrou novamente sua amiga. "Bom conselho você me deu", disse ela. "Gastei um monte de dinheiro. Compareci a todas as dez aulas. A cada vez, a doutora Chan me dava um pedaço de pedra verde e me mandava para uma sala onde eu ficava sentada, olhando para a pedra. Nada acontecia por uma hora. Eu ficava ali, sentada. Então Chan retornava. Ela tomava a pedra e me apontava a saída. Isso aconteceu a cada aula. Aquilo não era propriamente ensinar. E vou lhe dizer mais uma coisa. A última pedra que ela me mostrou era *falsa*!"

Muitas de nossas experiências de aprendizagem podem ser tácitas, indizíveis, incomunicáveis e, aparentemente, fora do alcance da avaliação, ao menos de testes formais e exames. Mas os professores têm de responder de maneira mais aberta ao que os alunos fazem.

Infelizmente, não podemos sempre agir com a confiança silenciosa da doutora Chang, não quando existe a obrigação de ser explícito, de dizer a outra pessoa o que pensamos que sabemos. Em todo caso, parece justo e honesto dizer como julgamos a atividade musical dos outros. Para isso existem caminhos de ensinar musicalmente, ou não, como existem caminhos para avaliar musicalmente, ou não.

A atividade musical é amplamente avaliada de vários modos, inclusive durante exames vocais e instrumentais, audições, festivais e concursos. Performances musicais e composições são assuntos diários em críticas de jornais, que também publicam sobre as oscilações de peças e músicos. E, naturalmente, os músicos são contratados ou despedidos pela avaliação da maneira como tocam. No setor educacional, é particularmente necessário entender o que pensamos sobre isso. As práticas existentes podem, com certeza, ser melhoradas, e é possível desenvolver caminhos mais sensíveis e efetivos para avaliar a aprendizagem musical.

AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Avaliamos a velocidade do tráfego quando atravessamos uma rua; conversando, avaliamos quando chega o momento certo de dizer o que realmente estamos pensando; quando procuramos um emprego, avaliamos nossas chances. Quando estamos andando, avaliamos quanto o caminho pode estar enlameado e se é uma boa idéia passar por lá. Quando descemos uma montanha esquiando...

Figura 3. Montanha abaixo!

A avaliação torna possível nossa vida — ela guia todas as nossas ações. A avaliação em situações cotidianas é, freqüentemente, informal, intuitiva. Não existe um procedimento-padrão para seguir, não é preciso proceder a nenhuma análise detalhada, não é necessário um relatório escrito. Na verdade, quando atravessamos uma rua, se pararmos para analisar matematicamente os

ângulos de aproximação e quantificar exatamente a velocidade do tráfego, correremos um sério risco. Vemos essa informalidade funcionando em nossos julgamentos diários sobre música. Por exemplo, podemos ligar o rádio do carro e descobrir que uma estação está transmitindo um tipo de música que não queremos escutar naquele momento. Ou desligamos ou trocamos de estação. Filtramos a música: nossa resposta é um ato de *rejeição*. Nessas circunstâncias, podemos ouvir música mais como um *signo* ou *sinal*, em vez de *símbolo*.

A filtragem possui um lado mais positivo, que é o da *seleção*. Podemos sair de nosso caminho para estar próximos a um aparelho de rádio ou fazer uma gravação em fita quando queremos escutar realmente o que está sendo transmitido. Ou podemos ficar esperando pelo último lançamento de um artista ou artistas específicos. Aqui estamos filtrando *de forma ativa*. Cada vez que escolhemos uma música para escutar, estamos fazendo uma avaliação de "filtragem". E o processo global é totalmente intuitivo e sem palavras. Não é preciso justificar nossas preferências para ninguém, nem preencher campos de formulários ou dar notas até dez. Simplesmente fazemos o que nossa mente diz e vamos em frente com a decisão.

Se a avaliação intuitiva faz parte da vida diária, por que a avaliação em educação, e especialmente em artes, parece ser tão problemática? É quando saímos da avaliação informal que as coisas começam a se complicar. Porque a avaliação vai desde fazer escolhas instantâneas na vida diária até a relativa formalidade do relatório analítico. Posso simpatizar com qualquer um que teme ser pego pelo mecanismo da avaliação ou que se preocupa com o que a mágica da música possa vir a sofrer quando é processada pelo cintilante aparato das provas e notas. Porém, existe mais que isso.

Filtrando		Ensinando		Examinando	
Rejeitando	Selecionando	Interagindo	Comparando	Testando	Relatando

Informal —————————————————— Formal

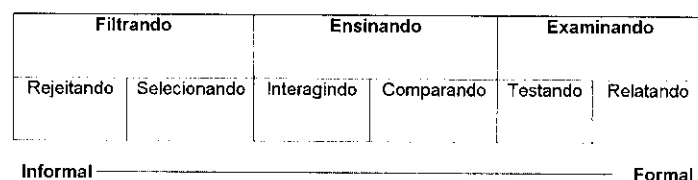



Figura 4. As funções da avaliação.

Movendo-nos em direção ao centro da Figura 4, notamos que nas transações educacionais os professores vão mais longe do que simplesmente rejeitar e selecionar. Eles *interagem* com o que os estudantes dizem e fazem. E esse tipo de avaliação pode continuar sendo relativamente informal.

> O professor aponta e discute as relações entre aspectos da música, questionando irregularidades, pontuando intensidades, sugerindo possibilidades extras. Discute que técnicas são necessárias para a tarefa em curso, em que âmbito poderão ser empregadas com sucesso, como poderiam ser aperfeiçoadas, que outras técnicas poderiam ser mais bem empregadas e como seriam alcançadas.
>
> O professor tenta levar seus alunos a tocar e ouvir a si próprios com autocrítica e de forma plena; então o processo torna-se uma interação entre a auto-avaliação e a avaliação do professor.
>
> Isso *é* avaliação no sentido educacional mais importante da palavra.
>
> *(Loane, 1982: 242)*

Os professores também fazem *comparações*. Essas comparações podem ser intrapessoais, quer dizer, entre o que um estudante está fazendo agora e o que acontecia com o mesmo estudante na semana passada ou talvez no ano passado. Em que aspectos particulares é essa composição, performance ou discurso sobre música igual ou diferente do anterior? As comparações podem ser também *interpessoais*, feitas entre diferentes alunos. O nível de informalidade diminui quando as comparações começam a ser feitas com o trabalho de *outros* alunos. Devemos buscar um vocabulário que seja significativo e compartilhado, ou encontrar e declarar critérios que façam sentido para qualquer pessoa. Mesmo que o formal seja uma tentativa de comparar com alguma espécie de *norma*, ou talvez com as expectativas do que possam aprender os alunos de certa idade ou que estejam em um estágio determinado de um curso. É nesse ponto de comparação que começamos a ter consciência da necessidade de critérios confiáveis para explicitar padrões, para uma linguagem compartilhada de crítica musical.

Brian Loane pinta um belo quadro do que seja uma formação interativa. Entretanto, por si só, embora absolutamente essencial, essa formação não é sempre suficiente. Os professores inevitavelmente encontram a si próprios questionando as avaliações de uma maneira mais formal, por exemplo, quando necessitam justificar suas decisões perante outras pessoas, como os diretores, os pais, os futuros empregadores. Acima de tudo, são responsáveis por seus alunos. Não iremos muito longe sem ter de responder perguntas importantes como: "Por que você está dizendo isso?" "O que está errado?" "O que você quer dizer?". Uma maior formalidade aparece quando somos obrigados a relatar para as pessoas comparações que estão além da transação imediata, talvez quando estamos conversando ou escrevendo um bilhete aos pais, ou fazendo um comentário que será parte de um boletim escolar. Diferentemente da rica conversação que caracteriza o ensino, a avaliação formal definitiva pode estar escondida: talvez em uma frase simples, um número, uma nota ou um grau de classificação. É quando os julgamentos podem ser mais calorosamente disputados. Pois sentimentos pessoais, prestígio público, emprego e reputação podem estar em jogo.

Então, durante o *continuum* da avaliação, que abrange desde a informalidade e a resposta imediata até o rigor formal dos relatórios, testes e exames, os professores se vêem representando diferentes papéis. A avaliação tem lugar de

muitas formas e por vários motivos. Minha preocupação, aqui, é principalmente com os aspectos práticos da avaliação formal. Ter uma compreensão clara de como formalmente se pode avaliar *musicalmente* pode, também, ajudar os processos informais de interagir e comparar.

AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO MUSICAL

Os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados. O primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical. Uma atividade tão rica não pode estar reduzida a uma única dimensão, isto é, à da "técnica" vocal e instrumental. Existem outros elementos comumente reconhecidos, incluindo o que às vezes é chamado vagamente de "musicalidade natural" ou "musicalidade desenvolvida"[27]. Parece afrontar a natureza holística de qualquer atividade artística identificar várias dimensões diferentes e tentar dar, a cada uma delas, uma nota em separado. Ao avaliar uma composição ou improvisação, tenho visto sistemas que exigem notas para melodia, harmonia e textura, que depois são somadas para constituir uma única nota. Quando colecionamos observações diferentes, perdemos muitas informações importantes no caminho. Por exemplo, em uma competição de esqui no gelo, um concorrente pode ter nota seis para a parte técnica (numa avaliação de zero a dez) e nove para a parte artística, enquanto outro competidor recebe nove para técnica e somente seis para a parte artística. A soma das notas será a mesma — quinze — mas nossa impressão das efetivas performances será bastante diferente. O expediente comum de adicionar uma categoria chamada de "geral" somente torna as coisas piores.

De toda forma, devemos evitar cair na tentação do nível pobre de significado embutido em notas e ser cautelosos com a falsa impressão da exata quantificação que os números podem dar. Tampouco devemos assumir que a superioridade em alguma coisa (por exemplo, mais agilidade musical) necessariamente significa ser melhor (performance). Por exemplo, podemos ser tentados a pensar que tocar uma peça cantada relativamente simples tenha menor valor musical do que tocar uma peça com uma performance virtuosística. Será que a pessoa que toca a peça "fácil" não conseguiria ter uma nota mais alta que a outra? Esse tipo de pensamento é realmente pouco satisfatório e pode valorar muito a virtuosidade. Isso poderia induzir os executantes a mergulhar em águas tecnicamente muito profundas para o bem de seu desenvolvimento musical.

Existe um novo problema. Como podemos equiparar as diferentes demandas técnicas, por exemplo, da performance de uma mazurca de Chopin, um *rag* de Scott Joplin e uma fuga de Bach? Enquanto Bach requer uma execução clara e balanceada entre as vozes, com uma articulação semelhante cada vez que aparece o mesmo material, Chopin e Joplin necessitam de uma colocação precisa da mão

[27] Não existem palavras em português que traduzam exatamente a diferença entre *musicality* e *musicianship*. *Musicality* sugere talento natural e *musicianship*, habilidade adquirida e sensibilidade. [N.T.]

esquerda e um colorido cuidadoso com os acordes nas partes internas, que não diminua a elaborada melodia que flutua acima. Seria difícil dizer qual das peças exige mais para ser tocada; existem dificuldades diferentes. A despeito das diferenças óbvias, ainda podemos encontrar algumas coisas em comum entre um músico que toca uma peça e outro que toca outra — do mesmo modo que se pode dizer que um bom tenista, um saltador olímpico e um jogador de futebol internacional são, todos eles, esplêndidos atletas. Fazemos isso aplicando critérios gerais que definem o que é ser atleta. Analogamente, há qualidades que reconhecemos como musicais quando aparecem. Podemos identificar essas qualidades? Se podemos, estamos no caminho para declarar quais são nossos critérios para avaliar musicalmente, pondo nossas cartas na mesa. Essa é uma tarefa desafiante. O que estamos procurando?

Sugiro que não ficaremos sem rumo se nos aproximarmos da idéia de música como metáfora e nos concentrarmos nas camadas externas visíveis em ambos os lados de cada transformação metafórica. Os saltos psicológicos estão escondidos da vista, mas os lugares de chegada podem ser observados pelo que fazemos e falamos. Essas camadas observáveis têm sido identificadas como *materiais*, *expressão*, *forma* e *valor*. Pode ser útil relembrar mais uma vez as relações entre essas camadas e suas bases metafóricas.

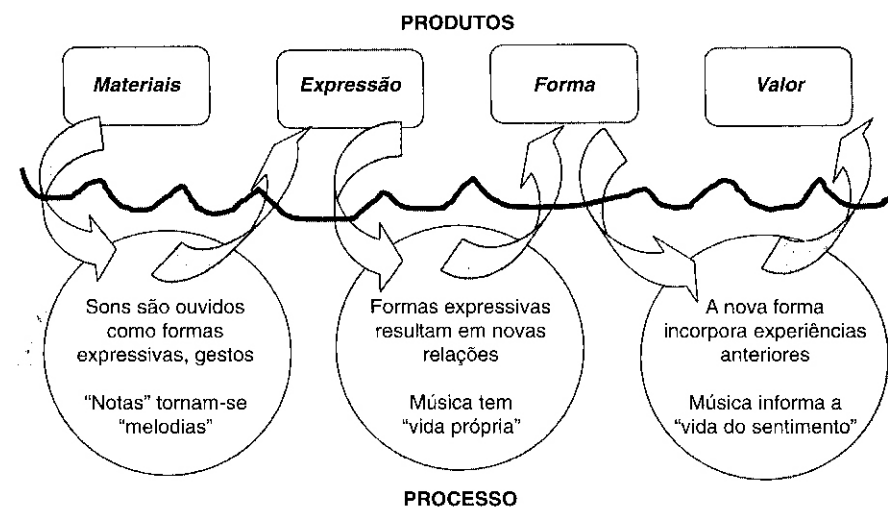



Figura 5. Processo e produto na mudança metafórica.

Lembre-se de que as formas retangulares são, por assim dizer, as camadas acima da linha d'água. Talvez isso aconteça porque os processos metafóricos estão escondidos, e as pessoas algumas vezes sentem que a avaliação em música e em outras artes é impossível ou inapropriada. Mas existem "produtos" visíveis nas

quatro camadas nas quais reside a evidência do nível de nosso envolvimento quando fazemos música ou escutamos a música de outros. Podemos ver essas quatro camadas muito claramente se voltarmos atrás e observarmos a confusão das avaliações que conhecemos, olhando para o processo fundamental da avaliação com mais imaginação.

Salieri olha pela primeira vez a partitura da *Serenata em si bemol para sopros*, de Mozart

Na página parecia não haver nada; um começo simples, quase cômico, um pulso — fagotes, *corno di bassetto* — como uma concertina enferrujada. Então, subitamente — no alto — um oboé, uma única nota suspensa, sem ondulações, até que uma clarineta toma-a docemente, em uma frase de puro deleite. Não era coisa de gente sem talento. Era uma música que nunca tinha ouvido, cheia de um desejo forte, um inesquecível desejo. Parecia que eu estava escutando a voz de Deus.

(Do filme Amadeus, de Peter Shaffer.)

Por que essa admirável peça de ficção é tão citada? Porque é quase um arquétipo de resposta à música, uma descrição poética que se insinua para o rico entrelaçamento das várias camadas da compreensão musical. A princípio, Salieri impressiona-se principalmente com as sonoridades particulares mediante as quais pode instantaneamente "situar" a música como simples, cômica — o tipo de coisa que ele já ouviu muitas vezes antes. Ele pode, naturalmente, imaginar a textura instrumental e o efeito mundano de "concertina". Muitos de seus contemporâneos a teriam escutado como um papel de parede sonoro. Essa poderia ser sua função social. Mas Salieri sabia que essa música era uma forma de discurso, e foi mais longe ao perceber que a nota aguda do oboé logo evoluía para uma frase em direção à clarineta. Isso transformava a primeira impressão. Uma mudança metafórica ocorre e um conjunto de sons instrumentais comuns são ouvidos, organizados numa seqüência de gestos expressivos.

A partitura foi-lhe arrebatada antes que Salieri soubesse mais sobre a exploração estrutural desse movimento, mas ele foi tomado de um tal sentimento acerca de seu valor, reconhecendo nela "a voz de Deus", que toda sua vida foi modificada. Então, na avaliação musical de Salieri — ou de Shaffer! — existem três mudanças metafóricas que resultam em quatro camadas: o material sonoro transforma-se em gesto expressivo, essas formas são tecidas em novas formas e essas estruturas "in-formam" sobre esse mundo de valores.

As crianças fazem julgamentos musicais de maneiras similares (Hentschke 1993). Uma criança de 8 anos imediatamente envolveu-se com certos tipos de sons e foi capaz de situar a introdução de Phil Collins cantando "That's just the way it is". Ela filtrou imediatamente a música e a categorizou em um tipo não simples, quase engraçado", mas "um *pop star* poderia cantá-la". E também percebeu os materiais sonoros, a instrumentação — "era percussão".

Uma criança de 10 anos vai mais longe que isso, dizendo-nos que a música em "instrumentos de cordas e madeira no início; uma batida percussiva; os instrumentos de madeira a princípio têm um padrão, que se torna mais rápido adiante, para relaxar depois dos instrumentos de percussão". Ela percebe o efeito dos padrões, a mudança de andamento, o que a capacita a caracterizar a música expressivamente, como "relaxante". Também nos fala mais sobre a instrumentação, embora na realidade o que ela escutou tenha sido um teclado que simulou as cordas e madeiras.

A partir dos 13 anos ou mais, os jovens parecem relacionar constantemente o caráter expressivo de maneira mais forte, e nos dizer mais sobre sua percepção da forma. Eis o relato de alguém que fala sobre o início da mesma gravação:

> [...] faz você sentir a música, em vez de escutá-la, porque você percebe o que foi realmente tocado — muito bem e muito "fluentemente". A segunda parte é muito saltitante, e depois começa a parte fluente. Gosto mais desse tipo de música, porque você pode senti-la, e ela faz você se sentir envolvido. Ela soa como a noite, mas quando a percussão aparece, soa como pedras rolando.

Aqui a pessoa parece estar certa de que a percussão está tocando. O problema é que troca o caráter da expressividade, de "fluentemente" para "pedras rolando" — um encontro que se situa no centro de nosso entendimento da forma musical. Pois forma musical diz respeito a relações, não somente entre grandes blocos arquitetônicos, mas também organicamente, entre gestos, padrões, frases. Esses podem ser escutados como repetidos, transformados ou contrastados; podem inspirar esperança, às vezes nos surpreendendo — "súbito, um oboé, uma única nota sustentada ali", ou "então começa a parte fluente".

Também podemos ver em algumas dessas respostas uma empatia direta com a música. Ela "faz você se sentir envolvido" ou — de forma mais sublime — "somos preenchidos com tal desejo". Refletindo sobre nossas experiências musicais, sabemos como nossas respostas podem crescer em direção a um forte sentido de valor da música, uma celebração de seu significado humano. Se estamos empenhados em uma avaliação específica da compreensão musical, o problema do valor realmente não pode ser evitado. O compromisso de envolvimento com a música é um requisito necessário para a melhor composição e performance e é uma conseqüência freqüente da audição intensa. Na avaliação formal não podemos ignorar nenhuma das camadas.

AVALIAÇÃO FORMAL E QUALIDADE MUSICAL

As diretrizes curriculares de música para escolas, seus pressupostos e modelos para avaliação multiplicaram-se rapidamente durante os anos da década de 1990. Elas ilustraram muito claramente os problemas e as possibilidades da avaliação

formal. Quero me concentrar, aqui, nos esquemas que conheço melhor, embora acredite que o que tenho a dizer possa ser aplicado a muitos outros.

Os responsáveis pela documentação do Currículo Nacional para música, tanto na Inglaterra quanto no País de Gales, parecem ter agrupado um modelo de avaliação sem qualquer tentativa de checar validade ou confiabilidade (ACAC 1996; ACAC 1997; SCAA 1996a; SCAA 1996b[28]). Esses materiais despertam desconfiança se os procedimentos realmente avaliam *musicalmente* o trabalho musical, e se os resultados da avaliação são duradouros e consistentes entre os avaliadores. Tratei disso em outra ocasião (Swanwick, 1997). No momento, menciono que, somente no Currículo Nacional do País de Gales, as seguintes expressões, que aparentemente sugerem possibilidades de avaliação, na realidade desafiam definições: "aumentando a complexidade", "aumentando a compreensão de detalhes", "mudanças súbitas", "aumentando a demanda", "aumentando a consciência", "técnicas sofisticadas", "refinamento", "apropriadas" e "desafiando demandas". A versão inglesa também possui proposições dúbias, como "mudanças súbitas" e "apropriadas".

Existe também uma tentativa infeliz de clarificar o conceito de progresso, com frases como "estruturas mais complexas", "aspectos mais complexos do conhecimento musical" e "maior musicalidade" (SCAA, 1996a). Essa linguagem é demasiado imprecisa e falsamente quantitativa para tornar-se a base de um modelo de avaliação viável. Além disso, os critérios sugeridos dariam um resultado curioso se aplicados, por exemplo, a muitas das fugas de Bach, de um só tema. Embora concebidas para serem tocadas em teclados, elas estão dentro de um âmbito musical restrito e não "fariam uso completo das possibilidades técnicas do instrumento" (SCAA, 1996a:13). Tampouco teriam "um largo campo de idéias", uma vez que essas fugas freqüentemente tendem a ter um sujeito principal e um único contra-sujeito. De fato, mesmo uma fuga como a de ré sustenido menor, Livro 1 dos *48 prelúdios e fugas*, possui um único tema. Baseados nessa evidência e usando o jargão contemporâneo para avaliação, diríamos que também Bach está somente "trabalhando em direção" ou simplesmente "conseguindo" a típica competência musical esperada de um sujeito de 13 anos.

Um problema similar parece ocorrer nos Estados Unidos. Os *National Standards for Arts Education*[29] também tentam formular critérios para avaliar o conhecimento musical dos alunos (MENC[30] 1994: 78-9). Aqui também há a tendência de igualar mais a melhor. Por exemplo, uma escala de 5 pontos é proposta para níveis de dificuldade em performance, partindo do "muito fácil", passando pelo "moderadamente fácil" e chegando ao "difícil". "Difícil", na verdade, significa

[28] ACAC – Awdurdod Cymwysterau Cwricwlwmac Asesu Cymru (Qualifications Curriculum and Assessment Authority for Wales): sigla do Currículo do País de Gales e Autoridade para Avaliação. [N.T.]
SCAA – Schools Curriculum and Assessment Authority: Currículo das Escolas e Autoridade para Avaliação da Inglaterra. [N.T.]
[29] Padrões Nacionais para a Educação em Artes. [N.T.]
[30] Music Education National Conference: Congresso Nacional de Educação Musical. [N.T.]

mais coisas: mais tonalidades, mais sustenidos e bemóis, maior variedade de fórmulas de compasso, maior variedade de padrões rítmicos, mais notas. Termos como "âmbitos limitados", contrastados com "âmbitos maiores" e "diversas exigências de interpretação" confirmam a impressão de que o progresso musical é quantitativo, mais que qualitativo. De fato, lembro de um colega de uma escola na qual dei aulas, que observou, acerca de um aluno, que este era, obviamente, um músico excepcionalmente dotado, pois tocava o órgão da escola mais *rápido* do que qualquer pessoa que ele já havia escutado.

O problema do que fazer em diferentes níveis técnicos de dificuldade tem deixado perplexos, amiúde, aqueles que tentam formular procedimentos de avaliação em música. Isso tem sido chamado variadamente de "complexidade" (ACAC 1996), "exigência" (SCAA 1996a) e "nível de dificuldade" (MENC 1994). Complexidade obviamente relaciona-se com a espécie de trabalho em foco, mas isso depende também da resposta individual de cada pessoa. Por exemplo, uma tarefa pode ser composta de uma "simples" peça de música, usando somente notas da escala pentatônica. Um estudante com boa imaginação pode decidir empregar essas mesmas notas como cânone em uma composição, talvez acompanhada por *clusters* de acordes pentatônicos. Isso seria, é claro, mais complexo, exigente ou difícil, no sentido de que existiriam mais variáveis a controlar, do mesmo modo que as palavras acrescentadas na execução da canção para a OAKE, discutida no capítulo anterior, aumentou a exigência para sua execução. Entretanto, a escolha de recursos, aqui, é o próprio fazer dos estudantes, e eles presumivelmente estarão dentro de sua esfera pessoal de controle técnico. Isso é importante, conforme veremos mais adiante. Complexidade pode incluir o manejo e a apreciação de partes simultâneas, elaboração harmônica, rítmica e melódica e consciência das relações estruturais ampliadas para composição e performance. Mas a *qualidade* da composição não pode ser avaliada nesses termos. Complexidade, por si só, não é uma virtude. Tocar uma grande quantidade de música complexa, sem evidências de compreensão, não pode ser considerado uma realização de alto nível. E certamente é possível tocar, compor e apreciar uma alta qualidade de experiência musical sem nenhuma grande complexidade.

Uma tentativa de abordar o assunto da complexidade relativa é o uso do que chamamos "multiplicadores de dificuldade", quando as notas de um aluno são aumentadas de acordo com a dificuldade da música tocada. Esse procedimento parece contrário à idéia de qualidade musical. Claro que queremos ver os alunos aumentarem seu âmbito técnico. Mas não a cada peça! Algumas vezes é o âmbito *musical* que necessita de expansão, e a pergunta não é "quantas notas?" mas, sim, "quantas camadas?". Isso é o que entendo por *qualidade* no fazer e por apreciação musical, e isso pode ser esquecido ou estar presente, não importa quão simples ou complexos sejam os materiais musicais que se apresentem. Se queremos realmente ter alguma idéia do alcance técnico do estudante, então deveremos levar em conta várias performances ou composições produzidas em um período de tempo. Sobretudo, não teremos sempre de estar em função do extremo da virtuosidade.

Como vimos antes, numa tentativa de compreender a idéia de qualidade musical são jogados termos nebulosos no quadro da avaliação. Palavras indefinidas

como "sutil" e "apropriado" oferecem muito pouco como forma de esclarecimento. Por exemplo, os padrões americanos para performance definem os termos "expressão" e "expressivo" como dinâmica e fraseado "apropriados" ou com variações "apropriadas" em dinâmica e andamento (MENC 1994: 78). Mas o que significa "apropriado"? Realmente não temos idéia, a despeito da longa discussão introdutória de como as artes são importantes para a vida e a aprendizagem (páginas 23 e 24), se em parte alguma existe consideração sobre a natureza específica e a função comunicativa da expressividade artística.

Além disso, existem detalhes curiosos e significativos nos padrões para as várias faixas etárias. Por exemplo, alunos de 5 a 8 anos arranjam "peças simples para vozes e instrumentos". Para as idades de 9 a 12 anos, a palavra simples é omitida, e eles "preservam ou aumentam o efeito expressivo da música". Será que isso implica, então, que dos estudantes acima de 13 anos não se espera que estejam conscientes e que cuidem do caráter expressivo? Uma sugestão parecida ocorre na atividade chamada "ouvindo, analisando e descrevendo música". Descrever "estratégias expressivas" não é requerido até a faixa de 9 a 12 anos. Sabemos que jovens de 6 anos ou mais estão mais que aptos a produzir e identificar não somente o sentido geral ou a atmosfera em música, mas também gestos especificamente musicais. E, por volta dos 10 anos ou mais, geralmente são conscientes das transformações estruturais entre gestos musicais e mesmo dentro deles, sensíveis aos processos orgânicos da forma musical (Swanwick e Tillman 1986).

Depois de ouvir enquanto seguia a partitura, uma aluna de uma escola do País de Gales com 12 ou 13 anos escreveu seus pensamentos sobre a *Sequenza Five*, de Berio, a que está escrita para trombone solo:

> As vogais foram expressas pela voz para soar como o instrumento. Uma surdina foi usada em algumas notas. Isso tornou as notas mais suaves. Deu um bom efeito porque contrastou. Deu um certo caráter de relaxamento, quando algumas das notas foram bastante abruptas. A voz falando as vogais deu uma espécie de efeito humorístico. Acho que a peça toda foi repetida de novo. Era mais forte e, algumas vezes, mais vagarosa que antes. Isso foi eficaz, porque você estava relaxada na primeira vez — e acordou na segunda. Isso produziu uma sensação de mais movimento, como se estivessem acontecendo mais coisas na música. No final, o "Por quê?" deu uma conclusão para as três linhas. Gostei porque era diferente, mas não sei se gostaria de tocá-la.

Nesse contexto, os termos "relaxamento", "humorístico", "abruptas", "movimento" são primordialmente palavras de caráter expressivo. Essa aluna chama nossa atenção para as relações, para a forma orgânica da música, para expressões como "contrastou" e "a peça toda foi repetida de novo" (mas mais forte e mais vagarosa que antes), e sua observação a respeito do efeito do "por quê?" conclusivo. Aqui até parece haver uma sugestão de valor, embora seja difícil ter certeza com essa única evidência.

Um outro pequeno exemplo deverá ser suficiente para mostrar a dificuldade que as comissões responsáveis têm, elas próprias, quando tentam prescrever formas para a avaliação do estudante sem estarem ligadas a um modelo de entendimento musical. Durante 1988, a Federation of Music Services (FMS) e a National Association of Music Educators (NAME), no Reino Unido, produziram um documento[31] em conjunto, o Common Approach, que tentou organizar um quadro para o currículo vocal e instrumental (FMS/NAME, 1998). Embora os vários programas de estudo sejam intitulados "Tocando e cantando com expressão", quase não existem detalhes nos conjuntos objetivos de aprendizagem que alimentem essa concepção. De um grande número de itens específicos (sessenta e cinco) existem somente dois ou três objetivos, que claramente se desviam da técnica pura, e todos eles são tirados de discussões sobre música mais do que observados no tocar e no compor. Invariavelmente, esses dois são vagas referências ao humor e ao caráter da música. Não existe nada alusivo ao entendimento musical dos estudantes para a relação interna essencial que constitui a forma musical.

Boa parte da confusão sobre a avaliação formal poderia ser evitada se a dimensão da compreensão musical recebesse uma atenção explícita desde o começo. Haveria a possibilidade de desenvolver um suporte para os professores avaliarem a *qualidade* dos trabalhos dos alunos, a despeito de música ser simples ou complexa. Existem pesquisas, confirmadas em vários países, sugerindo que isso é um fator de ajuda para pensar sobre a compreensão musical revelada pelas quatro camadas que identificamos antes e que foram discutidas em outras publicações (Swanwick 1979; Swanwick 1983; Swanwick 1988; Swanwick e Tillman 1986). Essas são as dimensões nas quais toda a crítica musical e análise estão enquadradas, áreas nas quais os filósofos de arte, estetas e psicólogos trabalharam por séculos. Então parece ser racional introduzir nosso pensamento acerca da avaliação:

> Consciência e controle de *materiais sonoros*: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração ou alturas, manuseio técnico de instrumentos ou vozes;
>
> Consciência e controle do *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais;
>
> Consciência e controle da *forma musical*: mostrados nas relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados;
>
> Consciência do *valor* pessoal e cultural da música: mostradas na autonomia, avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos.

O modelo pode ser novamente articulado pelo reconhecimento de que cada uma dessas colocações tem dois aspectos: o primeiro relacionado aos mundos musical e pessoal, subjetivos, dos indivíduos, e o segundo ao mundo público das práticas musicais e tradições — uma distinção entre os modos intuitivo e analítico de compreensão musical por mim desenvolvidos anteriormente (Swanwick, 1994). Essas são qualidades que costuram seu caminho pelo tecido da experiência musical e

[31] A common approach: Uma abordagem compartilhada. [N.T.]

parecem estar bem fortes no uso do dia-a-dia. Condensadas no mais breve formato possível e formuladas como critérios observáveis, podem ser aplicadas em composição, execução e também em apreciação. É importante lembrar que elas são *cumulativas*. As últimas asserções abrangem e incluem todas as camadas precedentes.[32] O texto entre parênteses está relacionado com a performance e a composição.

Critérios gerais para avaliar o trabalho musical dos alunos

Materiais

Nível 1 – reconhece (*explora*) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.

Nível 2 – identifica (*controla*) sons vocais e instrumentais específicos — como tipos de instrumentos, timbres ou textura.

Expressão

Nível 3 – (*comunica*) o caráter expressivo da música — atmosfera e gesto — ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.

Nível 4 – analisa (*produz*) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma

Nível 5 – percebe (*demonstra*) relações estruturais — o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.

Nível 6 – (*faz*) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor

Nível 7 – revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.

Nível 8 – desenvolve sistematicamente (*novos processos musicais*) idéias críticas e analíticas sobre música.

[32] A idéia de camadas cumulativas é essencialmente piagetiana. Infelizmente, a convenção popular argumenta muito erroneamente que Piaget pensava em cada estágio separado dos outros. Por exemplo, Gardner afirma que, para Piaget, "a criança não tem mesmo acesso às suas formas anteriores de compreensão. Uma vez que ela está fora de um estágio, é como se o estágio anterior nunca tivesse acontecido" (Gardner 1993: 26-7). Essa certamente não é minha impressão de Piaget. Por exemplo, quando ele escreve sobre o desenvolvimento de crianças através do que chama estruturas sucessivas — sensório-motor, simbólico, pré-operatório, intuitivo e racional —, Piaget nos fala simplesmente que "isso é essencial para compreender como cada um desses comportamentos é continuado pelo que o segue, na direção de um equilíbrio mais baixo para um mais alto. É por essa razão que, em nossa visão, uma análise estática e descontinuada dos níveis estratificados é inaceitável" (Piaget 1951: 291).

Esses critérios gerais servem bastante bem para os propósitos da avaliação, embora precisem ser aplicados em contextos musicais específicos. Variantes desses critérios têm sido rigorosamente testadas em uma variedade de cenários de performance e composição, e também têm sido consideradas úteis quando avaliam as respostas dos alunos como "ouvintes" (Hentschke 1993; Swanwick 1994). Durante 1997, uma de nossas estudantes de pesquisa, Cecília Cavalieri França, desenvolveu uma versão desses critérios, em português, para a área mais difícil, a da apreciação, um modo de avaliação em que a informação dos estudantes não é obtida da fonte original, uma vez que é feita por meio de palavras em vez de música (Silva 1998). Ela forneceu um conjunto de oito afirmativas aleatórias para doze "juízes" — professores de música — que foram solicitados a relacionar essas afirmativas de maneira hierárquica e independente das outras respostas. A ordem proposta foi a seguinte:

Critérios para apreciação

Nível 1 – O aluno reconhece qualidades e efeitos sonoros, percebe claras diferenças de níveis de intensidade, altura, timbre e textura. Nada disso é analisado tecnicamente, e não existe consciência do caráter expressivo ou das relações estruturais.

Nível 2 – O aluno percebe tempos constantes ou flutuantes, identifica sons vocais e instrumentais específicos e estratégias relacionadas ao tratamento do material musical, como glissandos, ostinatos e trinados; ainda não relaciona esses elementos ao caráter expressivo e estrutural da peça.

Nível 3 – O aluno descreve o caráter expressivo, a atmosfera geral, o humor ou caráter e as qualidades de sentimento de uma peça, talvez por meio de associações não musicais e imagens visuais. Relaciona mudanças no manuseio do material sonoro, especialmente velocidade e intensidade, com mudanças no nível expressivo, mas sem atentar para as relações estruturais.

Nível 4 – O aluno identifica lugares-comuns na organização métrica, seqüências, repetições, síncopes, bordões, agrupamentos, ostinatos; percebe o gesto musical convencional, a forma e o tamanho da frase.

Nível 5 – O aluno percebe relações estruturais, o modo como os gestos e as frases musicais são repetidas, transformadas, contrastadas ou conectadas. Identifica o que não é usual ou inesperado em uma peça musical, percebe mudanças de caráter pela referência à cor instrumental ou vocal, à altura, velocidade, intensidade, ritmo e tamanho de frase, sendo capaz de discernir em que proporção isso acontece, se de maneira gradual ou súbita.

Nível 6 – O aluno coloca a música num contexto estilístico e demonstra consciência dos expedientes técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um idioma, tais como harmonias distintas e inflexões rítmicas, sons vocais e instrumentais específicos, ornamentação, transformação por variação, seções intermediárias contrastantes.

Nível 7 – O aluno tem consciência de como o material sonoro está organizado para produzir um caráter expressivo específico e relações formais estilisticamente coerentes. Existem *insights* individuais e apreciação crítica independente. Revela um sentimento de valoração da música que pode ser evidenciado por um compromisso de envolvimento pessoal em uma área musical escolhida e/ou um compromisso pessoal com determinadas obras, compositores e intérpretes.

Nível 8 – A pessoa revela uma profunda compreensão do valor da música, devido a uma sensibilidade desenvolvida com materiais sonoros, à habilidade de identificar expressões ou compreender a forma musical. Existe um compromisso sistemático com a música como uma forma significativa de discurso simbólico.

Na "classificação" hierárquica dessas afirmativas, houve concordância considerável entre os juízes. A ordem de consenso também combina perfeitamente com a ordem hierarquicamente prevista[33]. Podemos, então, sentir uma razoável confiança nesses critérios como um instrumento de avaliação. Eles são confiáveis como um instrumento para avaliar e, como podemos ver, podem ser muito úteis para avaliar o ensino e a aprendizagem musical.

A avaliação formal nada mais é do que uma pequena parte de qualquer transação em sala de aula ou estúdio, mas é importante conduzir o processo da maneira mais correta possível, pois de outra forma ele pode destruir a proposta educacional e deslocar nosso foco do centro para a periferia, de critérios musicais para não musicais ou para preocupações somativas sobre âmbito e complexidade em vez de integridade e qualidade musical formativa aqui e agora.

AVALIAÇÃO DO ALUNO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Há muitos benefícios em ter um modelo válido para a avaliação, que seja verdadeiro para as ricas camadas da experiência musical e, ao mesmo tempo, razoavelmente confiável. Uma dessas possibilidades é um caminho mais rico para a avaliação do ensino e da aprendizagem, que permita compreender mais plenamente o que está acontecendo na sala de aula ou no estúdio. Gostaria de dar apenas um exemplo disso, um estudo recente que realmente clarifica a relação entre as principais atividades do currículo musical em composição, performance e apreciação.

Qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão *fazendo* e o que eles estão *aprendendo*, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais de outro. Aprendizagem é o resíduo da experiência. É o que fica conosco quando as atividades acabam, as técnicas e a compreensão que nós obtemos. A compreensão musical reside numa dimensão diferente das atividades musicais por meio das quais esse entendimento pode ser revelado e desenvolvido — compondo ou improvisando, tocando a música

[33] O Coeficiente Kendall de concordância dá W de 0,91 e um nível de significância de p<0,0001. Mais que isso, um bom indicativo na natureza do consenso é a ordem das somas dos *ranks*, a qual combina perfeitamente com a ordem hierarquicamente prevista.

de outras pessoas ou respondendo quando ouvimos música. Essa distinção é clara se pensamos, por um momento, nas habilidades lingüísticas. Conversando por um tempo com uma criança de 4 a 5 anos, escutamos um grande vocabulário, com incursões na maioria das formas gramaticais, com preposições apropriadas, conjunções, verbos auxiliares e muito mais. Mas se examinarmos a linguagem escrita dessa mesma criança com tão pouca idade, vamos encontrar um nível muito menos avançado de habilidade lingüística. O modo de articulação pode revelar ou ocultar o nível de compreensão. Certa vez supervisionei uma estudante de doutorado da Coréia, que havia estudado inglês sistematicamente na escola, embora quase sempre apenas em livros. Sua conversação em inglês era incompreensível e difícil de ser seguida, e freqüentemente ela tinha de perguntar e pedir para que se repetisse antes de compreender o que havia sido falado. E nós também tínhamos de perguntar para esclarecer o que ela havia dito. Porém, seus trabalhos escritos — incluindo as respostas para perguntas que ela não havia visto, sem consulta a qualquer material de referência — e sua tese de doutorado, manifestavam ampla evidência do uso altamente sofisticado da língua inglesa.

Esses são exemplos claros das diferenças entre atividades e compreensão, e de como uma atividade pode revelar mais ou menos compreensão do que outra. Isso se dá porque usualmente não é muito sábio confiar somente num único tipo de evidência ou simplesmente num único "produto" quando tentamos avaliar o trabalho dos estudantes. Além disso, a compreensão pode ser mais desenvolvida em um setor do que em outro. Por exemplo, um improvisador talentoso a quem se pede para tocar música grafada e composta por outra pessoa pode sentir-se constrangido ou sob pressão, incapaz de desenvolver as idéias musicais livremente. Nessa situação, as oportunidades para funcionar de uma maneira musical com entendimento podem ser diminuídas em vez de expandidas, pelo menos inicialmente. De igual modo, um executante fluente e sensível pode se sentir perdido se for solicitado a compor ou improvisar, e pode demonstrar um nível no qual a compreensão musical não seja revelada nem ampliada.

As atividades de tocar e compor podem complementar-se, e novos *insights* adquiridos em um domínio podem servir a outro. O executante que também compõe parece estar mais consciente do processo composicional, e seu entendimento pode auxiliar suas performances posteriores. Muitos educadores musicais certamente acreditam que compor, tocar e escutar são atividades que se reforçam mutuamente (Leonhard e House 1959; Mills 1991; Plummeridge 1991; Swanwick, 1979).

> Em uma educação musical integrada e coerente, na qual a criança compõe, toca e escuta, as fronteiras dentro do processo musical desaparecem. Quando as crianças compõem, por exemplo, não podem se furtar a aprender como intérpretes e ouvintes.
>
> *(Mills 1991)*

Evidências desse tipo têm sido produzidas pelo doutor Michael Stavrides, que, trabalhando com professores de música em Chipre, concluiu que estudantes que ouviam música produziam uma música mais elaborada em suas próprias composições (Stavrides 1995; Swanwick 1994). Entretanto, não podemos assegurar que existirá

uma espécie de "simetria" da compreensão musical, que um aluno terá níveis iguais de compreensão nos três domínios — de composição, execução e apreciação. Os exemplos dados anteriormente de diferentes níveis de aprendizagem da linguagem e de dependência do contexto específico devem nos tornar cautelosos.

Durante 1977, Cecília Cavalieri França trabalhou com vinte crianças brasileiras na cidade de Belo Horizonte (Silva 1998). Esses alunos tinham, todos, entre 11 e 13 anos de idade, e freqüentavam aulas em uma grande escola particular de música. Na falta de música nas escolas públicas brasileiras, é na escola particular que a maioria da música é ensinada. Durante esse estudo, cada criança gravou três peças para piano tocadas de memória (o piano era o instrumento que tocavam), gravaram três de suas próprias composições (produzidas de forma "auditiva", sem notação), discutiram e produziram comentários escritos acerca de três peças musicais, todas ouvidas três vezes. Havia, então, nove "produtos" de cada criança: três performances, três composições e três respostas a audições. Esses produtos musicais foram avaliados por quatro juízes, todos professores e músicos experientes, os quais usaram "afirmativas mais adequadas" baseadas nas oito camadas mostradas acima. Isso gerou um total de 240 observações para cada uma das três atividades. A figura 6 mostra a distribuição dessas afirmações. Os resultados revelam claramente que, enquanto a maioria dos trabalhos das crianças combinava resultados semelhantes para composição e apreciação, suas performances estavam menos desenvolvidas.

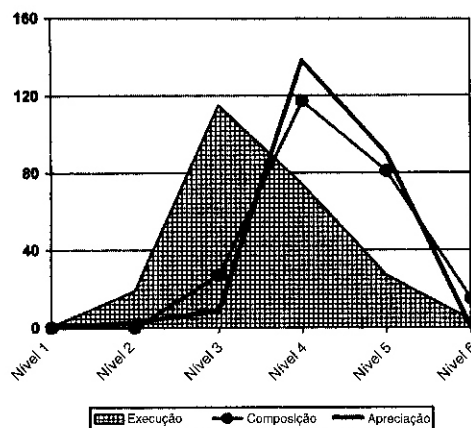



Figura 6. Atividades musicais e compreensão musical.

Existe uma espantosa relação simétrica entre as avaliações da apreciação e da composição, enquanto a performance apresenta níveis significativamente mais baixos de descrição de critérios[34]. Parece que as mesmas crianças revelam menos "musicalidade" ou *qualidade* musical quando tocam música de outras pessoas do que quando tocam suas próprias peças ou discutem sobre música gravada. O que fazemos com isso? As decisões do fazer musical freqüentemente parecem ocultas quando elas tocam as peças de piano que foram preparadas (de memória), enquanto as atividades de composição e apreciação possibilitam um envolvimento mais rico com as camadas do discurso musical. Todas as performances foram tocadas de memória, embora fossem, inicialmente, baseadas em peças escritas. Essas peças foram praticadas durante um razoável período de tempo. Uma explicação provável é que os alunos deixam de realmente escutar o que estão fazendo, tornando-se saturados ou aborrecidos pela repetição, como os membros de bandas e coros que ensaiam exaustivamente um repertório muito limitado. Além disso, e mais importante, o nível de complexidade técnica está implícito na escolha da peça; enquanto compõem, essas crianças descem para um nível musical no qual são capazes de tomar decisões musicais, decisões acerca do andamento, dos contornos expressivos e sobre relações estruturais. Para apreciação, naturalmente, não existem problemas técnicos.

[34] O teste Friedman de dupla entrada ANOVA (análise de variância) dá os seguintes níveis de probabilidade: composição e apreciação — sem diferenças significativas; performance comparada tanto com apreciação como com composição — uma diferença significante, da ordem de p<0,001.

Tais comparações entre as diferentes atividades somente tornam-se possíveis com o auxílio de um patamar honesto de compreensão musical, de uma teoria da mente musical. De tais achados podemos pinçar muitas implicações importantes. Uma delas é que poderia ser pouco inteligente basear um nível de currículo unicamente na performance, seja por meio de ensino instrumental individual ou em grupo. O argumento e a evidência justificam que os estudantes deveriam ter acesso a um âmbito maior de possibilidades musicais, inclusive composição e apreciação. Somente assim poderemos ter certeza de que eles são capazes de mostrar e desenvolver todo o potencial de sua compreensão musical.

O que se deduz disso tudo é que os alunos devem ter a oportunidade de produzir e responder à música em todas as camadas do discurso musical, qualquer que seja a atividade. Se os alunos não trabalharem no nível no qual podem exercitar verdadeiramente seus julgamentos musicais, é pouco provável que estejam desenvolvendo a qualidade de seu pensamento musical. Isso pode, às vezes, significar um retrocesso rumo a um trabalho ainda mais técnico, em lugar de produzir algum espaço para decisões musicais estruturais e expressivas. Em um amplo programa de educação musical, os estudantes devem amiúde encontrar a si mesmos em posição de fazer julgamentos musicais verdadeiros, de transformar e desenvolver suas próprias idéias musicais e partilhar seus valores musicais próprios. Pois os indivíduos fazem suas próprias conexões musicais, que os capacitam a mover-se criativamente entre as camadas da música. Os estudantes podem então avaliar seu próprio trabalho e o trabalho dos outros. Tornar-se um "membro", ser uma parte da "conversação" é, afinal, do que trata a educação. Só isso torna possível uma avaliação significativa, incluindo a "auto-avaliação" do estudante. As atividades do currículo e os processos de avaliação, que vão dos vários modos do encontro musical e se aventuram por todas as quatro camadas do discurso musical, dão aos estudantes a possibilidade, a liberdade e a responsabilidade de mapear e seguir seus próprios caminhos musicais.

CAPÍTULO 5

O QUE ACONTECERÁ NO FUTURO?

Atualmente há um aumento do "alcance" educacional da música, projetado e iniciado por agências de artes, orquestras, casas de ópera, grupos comunitários, centros musicais e muitas outras instituições. Isso inevitavelmente traz a questão da relação entre escolas ou faculdades e o fazer musical em outros ambientes. Existe uma grande quantidade dessa música. Por exemplo, no seu estudo de 1980, feito em uma cidade relativamente nova na Inglaterra (Milton Keynes, população em torno de 100.000), Ruth Finnegan encontrou música sendo feita em escolas, mas também em outros locais. Havia oito bandas de metais, cem corais, duzentas pequenas bandas — incluindo pop, rock, folclórica, *jazz* — quatro orquestras clássicas e muitos grupos de câmara. Havia fazer musical em muitas das setenta igrejas. Essas atividades não eram localizadas geograficamente ou em comunidades claramente definidas. Em vez disso, eram "caminhos" musicais, estradas para a música escolhidas por cada indivíduo (Finnegan 1989).

Por agora, então, vamos deixar de lado as tecnicidades de avaliação e os problemas do desenho curricular e olhar para fora, além dos limites da sala de aula e do estúdio. Para fazer isso vou descrever com algum detalhe um estudo de caso de um programa de longo alcance. Isso chama a nossa atenção para algumas possibilidades de diretrizes e organização futura daquilo que tenho chamado educação musical "formal".

RECURSOS ALÉM DO PORTÃO DA ESCOLA

Entre 1994 e 1997, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, fizemos uma avaliação para o South Bank Centre — o complexo de prédios e atividades que inclui o Royal Festival Hall em Londres — envolvendo seu departamento de educação e seis escolas secundárias dentro da cidade. Em três anos, professores e classes de 25 e 30 alunos — uma classe de cada escola tiveram acesso aos recursos do Centro, incluindo o Festival e o Queen Elizabeth Halls, a sala de gamelão, grupos em ensaios e performance, e, o mais importante, músicos — *performers* e compositores de muitas tradições. Os alunos estavam na faixa etária de 11 a 12 anos no início do projeto, e 13 a 14 no final. A filosofia central do programa consistia no trabalho dos estudantes como músicos ativos, e que suas experiências deveriam ser musicalmente genuínas, "autênticas".

O primeiro dos cinco projetos conectados começou no trimestre do outono de 1994, e estava sediado no Centro de Gamelão Javanês do Royal Festival Hall. Em um dia preparatório inicial, um ou dois professores de cada uma das seis escolas estiveram imersos nos princípios e práticas do gamelão. Isso era acompanhado por dois dias de oficinas de gamelão para os alunos, e seis classes foram levadas de ônibus, de suas respectivas escolas, para o South Bank Centre. Esse impulso inicial foi seguido por atividades durante as aulas de música normais da escola, onde as sessões de gamelão foram adaptadas e usadas como repertório de idéias com as quais eles podiam compor. Esse padrão colocou um precedente para os outros quatro projetos que se seguiram. Um dia preparatório inicial para os professores foi organizado como uma antecipação do trabalho que os alunos fariam durante dois dias no Centro, e essas oficinas eram antecedidas ou seguidas por um trabalho relacionado nas escolas.

O segundo projeto teve como foco a composição de Steve Reich, *City Life*. Esse trabalho foi recentemente lançado na França e na Alemanha, e o lançamento na Inglaterra foi transmitido pela rádio do South Bank Centre em 10 de maio de 1995. Durante esse segundo projeto, as classes das seis escolas tiveram a oportunidade de encontrar e falar com Steve Reich. Eles ouviram *City Life* no ensaio final, e antes e depois desse evento compuseram e executaram sua própria música usando *loops* de ritmo, ruídos da cidade e sons de palavras, assim como Reich faz. Nisso, os alunos foram ajudados na escola por membros da London Sinfonietta e dois compositores. As performances das composições dos alunos aconteceram em junho de 1995 diante de um público pequeno, porém apreciador.

Durante a primeira parte do segundo ano, o terceiro projeto focalizou "percussão e ritmo". Um objetivo era que os alunos se tornassem mais competentes em tocar e conscientes do âmbito de técnicas de percussão possíveis em vários instrumentos. Houve participação sugestiva de cinco músicos que visitaram cada escola três vezes. Eles incluíram um percussionista de orquestra que tocou na estréia de *Panic*, do compositor Birtwistle, na Last Night of the Proms, um especialista chileno em samba, um percussionista de orquestra com interesse específico em música contemporânea e um tocador de tambor do oeste da África. Depois desse trabalho preparatório, as classes visitaram o South Bank Centre para um ensaio e uma performance. A maioria das crianças ficou para ensaiar e executar uma pequena peça de Harrison Birtwistle no início de um concerto público, que incluiu seu novo e controverso trabalho, *Panic*, e música de Edgard Varèse.

No início do quarto projeto, *Film*, os alunos viram o *clip* de um filme, analisaram-no e decidiram em que momentos a música poderia incidir. Ajudados na escola por compositores de música para filmes, pensaram sobre estilo, época e o sentimento que o filme evocava, refletiram isso em sua música, criaram

uma partitura ou roteiro sonoro, escreveram música para enfatizar diálogos, distinguiram música de efeitos sonoros e exploraram a caracterização dramática em música. Como uma técnica básica para isso, improvisaram e compuseram usando bordões e motivos repetitivos, e exploraram timbre, textura e instrumentação variada. Esse trabalho em filme culminou com uma sessão no South Bank Centre em que os alunos ensaiaram e executaram sua música para os trechos do filme projetado numa grande tela.

O quinto e último projeto culminou, em meados de julho de 1997, em um animado e divulgado concerto dentro da linha *pop* sob o título *Freed Up*, realizado no Royal Festival Hall. Os grupos tinham sido previamente preparados e foram acompanhados na performance por quatro músicos profissionais. As classes do projeto escolar agora tinham nomes como "The Vees", "The Outlaws" e "The Addison All Stars". Um folheto tinha sido produzido para mostrar ao público algo sobre o caráter dos projetos anteriores, "*from gamelan to samba, and classical to funk*". A idéia era celebrar os três anos do fazer musical e se divertir.

As seis escolas secundárias que optaram pelo programa de estudos representaram uma típica amostra de escolas urbanas de Londres. Cada escola inicialmente identificava uma classe "projeto" de alunos do 7º ano (idade de 11 anos ou mais) para seguir o esquema ao longo dos três anos. Uma classe "controle" foi também identificada em cada escola, parecida tanto quanto possível com as classes do projeto, tendo o mesmo professor de música, a mesma idade, com a mesma habilidade acadêmica em banda e membros das classes com uma mistura social similar. Houve, então, no total, entre 165 e 180 alunos em cada um dos dois grupos, com esses números sujeitos a mudanças, pois os alunos iam e vinham pelos cinco projetos.

Avaliar um programa dessa natureza ao longo de um tempo é uma atividade complexa, e nem nossa metodologia nem nossos resultados podem ter a precisão brilhante de um estudo de laboratório. Entretanto, acreditamos que um equilíbrio de técnicas qualitativas e quantitativas dá à pesquisa suficiente credibilidade para informar a reflexão sobre a educação musical em escolas secundárias. Nossa pesquisadora de campo, Dorothy Lawson, tomou cuidado para evitar distúrbios ecológicos tornando-se familiarizada, mas não uma observadora importuna e participante. Entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas com professores, alunos e músicos visitantes foram realizadas em todas as seis escolas e durante os eventos no Centre. Foram feitas observações e gravações das composições e performances dos alunos, permitindo acessar informalmente qualquer influência que os projetos possam ter tido em seus trabalhos. Obtivemos uma grande quantidade de dados qualitativos e somos muito gratos aos professores que nos deram a informação, nos permitiram assistir a suas aulas e reuniões e entrevistar os alunos.

Os dados quantitativos também estão disponíveis. Os inventários sobre as atitudes dos alunos foram completados na escola nas duas ou quatro semanas seguintes, ao término de cada um dos cinco projetos, tanto nos grupos que participaram do projeto como no grupo controle. Eles responderam às seguintes questões, marcando uma escala de cinco pontos para cada uma:

> Como você se sente em relação à escola em geral?
> Como você se sente em relação às pessoas em sua sala de aula?
> Como você se sente quando ouve música em casa, com seus amigos?
> Como você se sente em relação às aulas de música na escola?

Esse instrumento razoavelmente elementar tornou-se válido para nossos propósitos como uma medida de atitude robusta e fácil de usar, especialmente tendo em mente que os resultados desse inventário foram avaliados ao lado de outras ricas fontes de evidência.

No lado qualitativo, os comentários abaixo são uma amostra razoavelmente típica do que observamos e do que os alunos nos disseram. Esses comentários podem ser agrupados sob vários títulos temáticos.

O lado de fora

Estava óbvio, desde o início, que somente o fato de sair da escola era um grande prêmio e que o tamanho e a localização do South Bank Centre eram uma atração especial.

> É bom estar no Hall. Eu nunca estive antes num lugar como esse. Estive em pequenos concertos antes, mas era diferente.

> Eu gosto do Royal Festival Hall como um prédio — a vista e a forma como é desenhado.

Maturidade social

Uma conseqüência clara e visível foi o desenvolvimento da consciência social e envolvimento responsável. No segundo ano, os professores sentiram que os alunos das classes do projeto estavam ficando mais maduros socialmente. Um professor disse que sua classe tinha "cristalizado" mais que qualquer outra classe da oitava série (idades entre 12 e 13 anos). Naturalmente, isso poderia ser um resultado por causa das saídas, juntos, da escola. Entretanto, existe alguma evidência de que a participação na música junto com pessoas de outras escolas estava tendo um efeito socializador, a ponto de os alunos trabalharem bem em conjunto e se tornarem genuinamente interessados no trabalho de outros.

> Gosto de me apresentar na frente de outras escolas e de ouvir o trabalho de outras pessoas.

> Foi bom ver o que as outras escolas fizeram com o mesmo *clip* do filme. Elas fizeram coisas diferentes.

> A parte pior era quando algumas pessoas captavam as idéias antes dos outros.

Comprometimento com os processos musicais

Foram feitos vários comentários surpreendentes sobre processos musicais intrínsecos e sobre o valor destes.

Eu me lembro do Gamelão e do Maleeswe. Você em geral não tem um ritmo nas aulas de música. Era bom ter línguas e danças diferentes. Ade fez as batidas do tambor. Você podia se deixar levar.

Você pode tentar coisas e experimentar com mais idéias.

O que foi diferente nesse projeto foi a combinação de diferentes instrumentos. Você pode inventar, e não há certo e errado.

O que gostei mais foi do Gamelão, os instrumentos pequenos e a sala. É como se eu estivesse no lugar real. É uma atmosfera diferente. Você tira os seus sapatos. Sempre quis ser aquele que toca o tambor. Nunca tinha feito algo como aquilo antes em minha vida.

O trabalho em classe tem me ajudado a compreender os músicos e a forma como tocam.

Você usa números em vez de letras. Isso foi diferente, e nós tínhamos de nos concentrar. Uma vez que você sabia isso, então fluía. Alguns instrumentos eram muito fortes e outros, muito suaves. Aquela música era mais como uma música religiosa suave. Era como pisar num templo. Era muito relaxante. Se eu tivesse uma dor de cabeça, isso me faria ficar calmo.

Era fácil de tocar, e Andy nos mostrava como fazer. Eu gostava do gongo e dos metalofones.

Quando fizemos nossas peças nos instrumentos da sala de aula, começamos com a nota "dó" como número um. Tiramos algumas notas dos metalofones e desmanchamos o conjunto de tambores. Fizemos os instrumentos soarem parecidos com o gamelão, e então tocamos na frente da escola.

Eu pensava que *City Life* poderia ser mais clássica. Mas a peça era como a vida normal, cotidiana. Lembro das sirenes — e ele é famoso por fazer aquilo!

As danças em Maleeswe eram boas. Era diferente. Foi bom aprender alguma coisa com os pés, bater palmas e falar palavras. Aprender isso era uma coisa séria, mas depois que a gente aprendia, era divertido.

A classe escolheu um filme, e então nos dividimos em grupos menores e criamos coisas diferentes. Compor a música foi mais fácil tendo a imagem para olhar.

Era um "pânico" — rápido e forte. Ia um pouquinho mais relaxado e depois obsessivo novamente.

Meu irmão, que cursa a escola primária, estava indo visitar o Gamelão, no Royal Festival Hall. Eu disse: "Você vai amar, é um dos meus favoritos". "Eu não gosto de música", comentou ele. "Mas esta é diferente", garanti.

Admiração pelos músicos

Esses jovens músicos estavam contentes por demonstrar obediência e admirar os músicos participantes, qualquer que fosse o idioma musical. Muitos desses alunos admiravam muito alguma forma de música popular, mas isso não os inibiu para responder à música ocidental contemporânea ou a um tamborileiro africano ou sul-americano.

Você precisa conhecer a pessoa. Eles todos tinham idéias diferentes. É uma honra para eles vir aqui.

Paul Clarvis era realmente o máximo. Quando vi o concerto, fui pra casa e contei a minha mãe. Disse que gostei e que não ouço ou vejo geralmente algo assim. Paul não teve de se vestir todo elegante para a performance. Ele era bom porque estava lá com suas roupas coloridas, sendo ele mesmo, então todos gostaram dele.

Foi ótimo encontrar com John — que fez a música para Hamish Macbeth, que vejo na TV todo domingo. E Errollyn Wallen tinha tocado com Eternal!

Ninguém pensava que eles estavam acima de nós. Era como se estivéssemos falando com uma pessoa normal. Eles estavam com o pé na terra.

Nós nos sentimos como compositores. Quando você vê diferentes músicos e trabalha com eles você se comporta um pouco como eles.

O fazer musical

A qualidade da maioria das músicas feitas por essa gente jovem impressionou professores, membros da audiência e pesquisadores. Como esperávamos, existiam claras relações entre as composições dos alunos e as atividades do projeto. Por exemplo, seguindo os projetos do Gamelão e do *City Life*, os ostinatos ficaram em evidência, assim como as texturas em camadas, falas e sons das ruas. Os títulos mostravam a influência de *City Life* ("The Modern Age", "Check out the Jungle Man", "Street Beat")[35]. Os motivos rítmicos absorvidos durante o projeto de percussão tornaram-se âncoras em muitas composições dos alunos.

No meio do caminho — dezoito meses dentro desse projeto — ficou claro que muitos dos alunos estavam profundamente envolvidos no fazer musical. Eles tocavam, batiam os pés ou batiam palmas com ímpeto rítmico. E mais, eles dançavam, algo raro observado entre alunos em escolas secundárias. Cantavam afinados, com uma produção vocal com apoio respiratório, com um âmbito de sombreamento tonal e vivenciando uma alegria aparente. Houve algum canto a mais de uma vez. Os músicos envolvidos nesses projetos eram capazes de sinalizar mudanças não ensaiadas e preparadas, e os alunos podiam elaborar ritmos cruzados. Quando havia momentos de *rock*, as performances caminhavam junto. Eles também eram criticamente conscientes. Os comentários típicos incluíam: "soou melhor do que da

[35] "A Idade Moderna", "A partida do homem da selva", "Ritmo da rua". (N.T.)

última vez", "eles tocaram bem juntos", "as vozes precisavam ser mais fortes", "gostei da forma como foi combinado", "soou de fato brilhantemente dançante e rítmico".

Atitudes dos alunos

Esse estudo não foi patrocinado até o projeto do Gamelão ser desenvolvido. Não foi possível ter uma linha de base com um verdadeiro pré-projeto de medida de atitude. Entretanto, parece razoável inferir a partir da inspeção dos dados no primeiro ponto de mensuração, que os grupos do projeto e do "controle" tinham atitudes similares no final. Uma questão inicial de pesquisa era: existe uma diferença significativa nas atitudes em relação à música na escola e à música fora da escola dentro do espaço de tempo dos cinco projetos?

A Figura 7 mostra mudanças na tendência central ao longo do tempo e a relação entre as classes do projeto e do controle das três escolas das quais obtivemos dados realmente fidedignos durante todo o período de três anos.

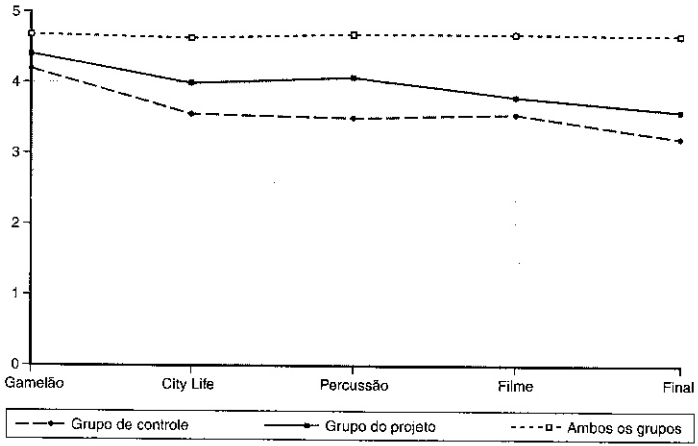



Figura 7. Atitudes de ambos os grupos e de cada grupo em relação à música na escola.

Somente a questão sobre as aulas de música na escola mostra uma mudança significativa na tendência central dos cinco projetos. Tanto o grupo controle como as classes do projeto mostram um expressivo declínio na atitude em relação à música nas escolas entre a primeira e a última medida de atitude.[36] Mais importante do que essas indicações de tendência central é o aumento dos níveis de variação para os grupos controle. Isso é marcadamente diferente das classes do projeto em cada projeto, exceto para o Gamelão, no início do programa. A Figura 8 mostra que, em suas atitudes em relação à música na escola, as classes do projeto tendem a reter os níveis mais baixos de variância encontrados inicialmente no ano 7, enquanto as classes combinadas (controle) seguem o padrão previsto de aumento de variância.[37] As classes do projeto mantêm um maior grau de homogeneidade: isso quer dizer que suas notas não somente são geralmente mais altas do que os outros grupos mas são menos dispersas em torno da escala de cinco pontos. Esse resultado sugere uma maior concordância em relação ao valor da "música escolar".

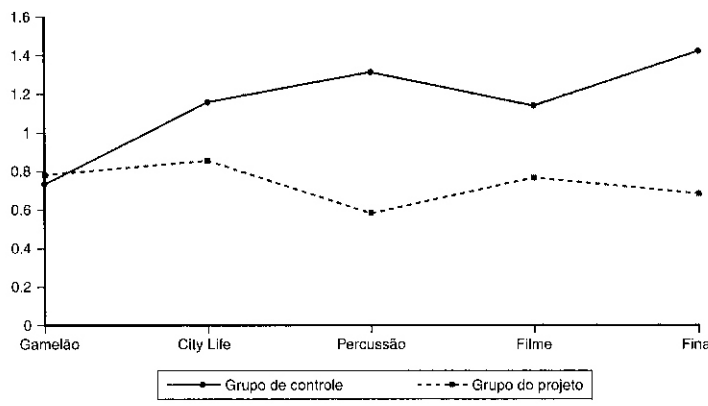



Figura 8. Níveis de variância em atitudes em relação à música na escola.

Esses dados quantificáveis reforçam aquilo que professores e alunos estão nos dizendo nas conversas. Muitos professores acreditaram que suas classes do projeto tornaram-se mais sensíveis e socialmente maduras durante os três anos, e os níveis de variância parecem dar suporte a essa visão. A evidência sugere que, durante os três primeiros anos da escola secundária, as classes do projeto produziram menos indivíduos com atitudes extremas negativas à música na escola. A homogeneidade é um conceito importante aqui. Alunos nos anos iniciais da adolescência são mais difíceis de lidar nas escolas porque eles estão — em termos de atitude e literalmente — "em todos os lugares". Nossas medições da atitude em relação à música nas escolas sugerem um aumento da maturidade social e colaboração entre as classes do projeto. De forma geral, durante o período de três anos encontramos o seguinte:

- Classes do projeto e controle mostram um declínio na atitude em relação à música na escola, embora nas classes do projeto isso seja muito menos significativo em dois dos quatro pontos de medida.

[36] O teste *Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks* para ambos os grupos deu $p<0,001$. Isso é grandemente comparável às imutáveis altas atitudes positivas em relação à "música em casa com seus amigos". Houve diferenças estatisticamente significativas entre as notas dos grupos de controle e do projeto nos projetos "City Life" e "Percussão". (*Mann-Witney U Test* deu $p<0,03$ para "City Life" e $p<0,001$ para "Percussão".)

[37] Foi usado o Teste Levine para avaliar a significação da diferença. Este confirmou uma significativa maior homogeneidade de atitude entre os alunos do projeto, com "Percussão" com $p<0,001$, "Filme" com $p<0,01$ e o projeto "Final" com $p<0,03$.

• As classes do projeto preservaram níveis mais altos de homogeneidade grupal em atitudes em relação à música na escola, para escola, para amigos e para a música em geral.

• Os dados qualitativos dão suporte aos resultados quantitativos e indicam um ganho positivo em maturidade social, na valoração da música pelos alunos, na admiração por músicos de uma ampla gama de estilos e nos resultados musicais práticos.

• Atitudes negativas centradas principalmente nos aspectos da confusão organizacional.

• Os problemas comportamentais aumentaram em algumas escolas, com os músicos profissionais nem sempre sendo capazes de lidar com os alunos dentro do ambiente escolar.

• O tamanho dos grupos de trabalho nas classes era, às vezes, desconfortavelmente grande para as atividades do projeto.

• Os horários de planejamento foram algumas vezes interrompidos, o suporte prático das escolas era gradualmente desigual e tornou-se progressivamente mais difícil fazer os arranjos especiais para alterar os horários ou dispensar os alunos da escola e transportá-los para o South Bank Centre e de volta à escola.

• Toda essa iniciativa foi limitada ou facilitada, em grande parte, por amplas condições variáveis entre as escolas.

Houve variação significativa no efeito das diferentes escolas, e muitos problemas de comunicação entre os dois sistemas — escola e o mundo profissional da música. Houve também falhas de comunicação. Por exemplo, cinco das escolas do projeto iam para um ensaio do polêmico *Panic* e da *Ionisation*, de Varèse, ambos envolvendo percussão e relacionando-se diretamente ao trabalho previamente feito nas escolas. Enquanto isso acontecia, o produtor da orquestra mudou a ordem do ensaio; assim, naquele momento crucial estavam sendo ensaiadas versões para cordas e sopros da *Grosse Fuge*, de Beethoven, uma mudança de plano que impediu a ida dos alunos ao ensaio. Esse é apenas um dos momentos em que grupos com produtores diferentes — nesse caso a orquestra e o departamento de educação do South Bank Centre — não foram capazes de coordenar seus horários. São certamente lições para futuras relações entre escolas e organizações artísticas.

A partir de diversos ângulos, os resultados são estimulantes, tanto para o South Bank Centre como para as escolas. Alunos, professores e outros que freqüentaram os eventos públicos expressaram suas visões positivas. Os professores acharam que houve benefícios sociais, particularmente quando trabalharam com músicos [profissionais] nas escolas e no Centre. Em mais de uma escola sentiu-se que o *status* da música elevou-se devido ao envolvimento com o projeto. Por meio de entrevistas e observações, nossa impressão era de que existiam, de fato, ganhos em atitudes e ganhos musicais. Muitos alunos pareceram tornar-se musicalmente mais habilidosos e sensíveis, e a equipe do projeto, bem como observadores-avaliadores foi de opinião de que o contato com mundos musicais "reais" melhorou a consciência tanto musical quanto social.

O *status* da música contemporânea "séria" também elevou-se nas mentes dos alunos. Por exemplo, na discussão com Steve Reich, em seguida ao ensaio de sua *City Life*, o compositor foi questionado sobre quanto ganhou para produzir a obra. Sua resposta deixou os alunos certos de que os compositores eram pessoas reais, e de que a composição poderia tornar-se uma atividade lucrativa, embora envolvendo trabalho árduo. Isso era uma revelação.

A aventura no South Bank Centre pareceu, sob vários aspectos, ser catalisadora, trazendo problemas endêmicos à superfície, como também abrindo novas experiências tanto para alunos como professores. As evidências sugerem que o forte foco musical do programa do South Bank Centre pode ter ajudado a vencer a dificuldade de conduzir grupos de adolescentes, embora levar os alunos, com freqüência, para fora da escola e ter visitantes famosos comprometidos com o trabalho escolar possa ser uma alternativa ou, ao menos, uma explicação complementar.

Muitos professores pensaram que seu próprio desenvolvimento musical foi aprofundado, que o programa aumentou seu "jogo" musical junto com o das crianças. "É difícil expressar em poucas palavras o enorme impacto que isso teve nos alunos e em mim. Vivenciar um programa de eventos tão variado em um longo período enriqueceu meu próprio conhecimento musical e servirá para todo o meu ensino no futuro."

A QUESTÃO DA AUTENTICIDADE

O comentário acima é indicativo de uma ampla necessidade. Os professores de música da escola secundária podem se achar desconfortáveis trocando de direção entre seu próprio especialismo (quer seja validado ou não pelos alunos) e um "generalismo" inseguro — por exemplo na música popular e no que se tornou conhecido como "músicas do mundo". Embora Hargreaves aplique um *continuum* "especialista-generalista" (Hargreaves 1996) para escolas primárias, podemos ver isso igualmente nas escolas secundárias, onde os professores de música são inevitavelmente especialistas em um ou dois tipos de música, mas também generalistas em um amplo espectro de música requerida tanto pelo currículo como por nossa sociedade culturalmente diversa. Podemos especular que esta falta de "autenticidade" musical é responsável, em parte, pela tendência dos estudantes universitários a se tornarem progressivamente desencantados com a música na escola.

A experiência musical genuína tem dentro dela alguma coisa de riqueza metafórica. Sem essa qualidade de experiência, a educação musical é empobrecida. Apesar disso, existe uma longa história de atitudes negativas para a escola de música por parte dos alunos, especialmente nas escolas secundárias (Schools Council 1968; Francis 1987; Ross 1995). No relatório de um recente estudo de artes em cinco escolas secundárias, Ross e Kamba concordam que, para a música, "o fator prazer continua intocável e desapontadamente baixo" (Ross e Kamba 1997). Não encontramos esse quadro negativo entre os alunos em nossa avaliação do programa do South Bank Centre. Mesmo entre aqueles estudantes que não fizeram parte do programa, as atitudes eram francamente positivas (veja Figura 7).

Ainda assim, quer primárias, secundárias ou terciárias, muito poucas escolas ou faculdades podem ser ilhas musicais. Devemos considerar como investir

recursos de maneiras diferentes — por exemplo, envolvendo músicos, indivíduos e comunidades como parte de uma rede de educação musical, em vez de vê-los como novidades excepcionais. Faculdades e escolas secundárias, sobretudo, devem tornar-se agências facilitadoras, mais do que somente "provedoras". O ensino musical nas escolas secundárias urbanas é desafiante, complexo e caro, ao passo que existe uma riqueza de recursos além dos portões da escola, se soubermos como encontrá-los e utilizá-los. Os alunos que estudamos tinham acesso ao músico profissional especializado e competente, e a um âmbito de estilos que não seria possível reproduzir autenticamente em cada, ou talvez, em nenhuma escola — certamente não na escala de custo desse programa. Aconteceu de o programa do South Bank Centre envolver músicos profissionais. Mas existem muitos músicos em comunidades que poderiam também contribuir para a autenticidade da música nas escolas. A maioria das comunidades têm ricas costuras do fazer musical, prontas para serem exploradas. Os recursos das escolas vizinhas também podem ser reunidos, especialmente a competência musical dos professores.

A música não é uma entidade única, facilmente reduzível para o trabalho em aulas convencionais, mas uma multiplicidade de atividades, cada uma requerendo algum conhecimento especial, variando em tamanho de grupos e em níveis e tipos de equipamento. Como pode um professor e cada escola, isoladamente, prover o acesso a tal diversidade musical como, por exemplo, gamelão, tambores de lata, instrumentos-padrão da orquestra ocidental em todas as suas variedades, uma extensão da experiência coral, pequenos grupos tocando *rock* e *pop* e possivelmente *jazz*, música indiana e a da África e do Pacífico? Muito raramente os alunos podem dizer que estão tendo experiências autenticamente musicais. Não me surpreendo se a "música da escola" parece para muitos jovens uma subcultura, separada da música que está fora dela no mundo, abstraída pelas restrições da sala de aula e currículo e sujeita aos curiosos arranjos para avaliação. Temos de fazer melhor do que isso. Devemos considerar o envolvimento de músicos de várias espécies como parte de uma *rede* de educação musical, mais do que vê-los como novidades exóticas.

Para atrair recursos desse tipo, deveriam ser usadas agências fora das escolas, que dessem conta das restrições da organização escolar e que planejassem cuidadosamente e com bastante antecedência. Seria necessário, também, olhar criticamente para a estrutura e função das próprias escolas. Se conseguirmos isso, poderá existir um potencial considerável para uma colaboração futura entre agências educacionais e musicais. Entretanto, a tensão entre a música da escola e a outra música está atualmente amplificada estruturalmente dentro do sistema educacional.

> Estão representadas aqui duas abordagens distintas para a inovação curricular, que parecem estar em tensão — a primeira, uma visão nacionalmente estruturada, padronizada, para um currículo concebido em um ambiente não escolar e imposto pela força da lei; a segunda, uma cesta de atividades localmente diversa, concebida com a colaboração de músicos profissionais na escola e agrupados em bases de voluntariado.
>
> *(Kushner 1994: 45)*

Saville Kushner vê essas atividades colaborativas como ricas educacionalmente, permitindo às crianças se comprometerem com a música de seu próprio jeito e em seu próprio ritmo. Deve haver pouco, se algum, seqüenciamento curricular voltado para resultados de aprendizagem prevista. Tais projetos tendem a ser amplos, baseados em processos em vez de dirigidos para "produtos" estreitamente definidos e padronizados. A música complexa pode ser "desconstruída" — por exemplo, com o passar do tempo, o envolvimento com uma produção de ópera pode ter diferentes níveis de significado para diferentes indivíduos. Tais atividades musicais não somente são mais abertas, mas podem também ser percebidas como "autênticas", envolvendo instrumentos "reais", música "real", músicos "reais" e ambientes "reais" para fazer música, diferente dos aspectos cumulativo e gradativo que caracterizam um currículo institucional. Embora eu vincule a autenticidade à qualidade da experiência musical, existe um senso no qual a qualidade depende de uma profunda compreensão musical, que é vista somente por aqueles que estão dentro de uma forma particular de "musicalidade".

ROTINAS INSTITUCIONAIS

Nossa experiência com o projeto do South Bank e nosso conhecimento de empreendimentos semelhantes contrasta com a educação musical formal e institucional. De um perturbador número de fontes surgiram críticas ao ensino musical. Por exemplo, nas escolas de música britânicas a música é percebida como desigual, com uma grande variação no conteúdo do currículo e propensa a baixas expectativas educacionais. Os inspetores têm levantado questões acerca da qualidade do trabalho, sobre as condições nas quais a música é ensinada e a moral dos professores secundários de música (Mills 1994). Entre muitas observações negativas acerca da qualidade do ensino musical nas escolas secundárias, os professores estão subestimando as habilidades dos alunos, com muito tempo gasto em atividades não musicais e uma performance pobre do material mal escolhido (OFSTED 1992-3). Os relatórios das instituições governamentais apóiam essas críticas. "O currículo na sétima série foi freqüentemente menos desafiador do que o das escolas primárias, e seus requisitos cresceram de forma insuficiente na oitava e nona série" (OFSTED 1995). Em 1996, a aprendizagem ainda continuou sendo pensada de maneira muito baixa, e a compreensão musical dos alunos, mostrada por meio de composições, fala e performance, não se desenvolveu além do esperado na quinta e na sexta série (OFSTED 1996). Em 1997, disseram-nos que os padrões "continuam pobres em muitas escolas no Estágio 3" (OFSTED 1997).

Nossas impressões a partir de uma perspectiva de treinamento do professor coincide com esses achados mais "oficiais". A supervisão de cada ano no Instituto de Educação da Universidade de Londres com mais de 40 graduados em música, que pretendiam tornar-se professores secundários ou professores de nível médio, nos faz acreditar que a educação musical nessas escolas é realmente muito remendada. Naturalmente existem brilhantes exceções, professores excepcionais que freqüentemente — embora nem sempre — estão trabalhando em setores de liderança.

Mas parece não ser sábio fazer prognósticos em qualquer profissão baseados na performance de pessoas extraordinárias. Certamente, em qualquer outro trabalho poderíamos esperar uma efetiva contribuição da maioria dos que estão comprometidos, não apenas de umas poucas estrelas brilhantes. Ficamos também impressionados com a musicalidade, com as atitudes positivas de nossos estudantes a cada ano, o desenvolvimento deles como professores durante o curso e sua entusiástica e enérgica abordagem para ensinar música. E estamos conscientes da alarmante diferença que apresentam essas pessoas dois ou três anos mais tarde, quando o brilho foi apagado e o sistema mandou sua energia embora.

Precisamos olhar de forma realística para o que é possível. Na maioria das escolas secundárias britânicas um professor leciona para cerca de cinco a sete classes por dia, com aproximadamente trinta crianças cada — talvez mais de 600 alunos diferentes por semana. O mesmo pode ser dito da maioria das escolas americanas elementares. Espera-se que o professor seja um músico versátil, capaz de trabalhar com música de numerosas culturas e, ao mesmo tempo, que seja um educador sistemático, estando certo de que cada indivíduo está engajado num currículo de música integrado, em um nível desafiante. Além desse compromisso "normal" e dessa pastoral corriqueira, mais os deveres organizacionais de um professor de escola, existe o gerenciamento dos esquemas instrumentais de ensino correndo em paralelo, lideranças de vários grupos extracurriculares e a produção de eventos musicais durante todo o ano. Essas atividades geralmente são planejadas e preparadas fora do horário das aulas e raramente incorporadas à carga normal de ensino. Naturalmente, os professores de, por exemplo, matemática, dirão que eles também têm trabalho extraclasse. Mas corrigir trabalhos escritos não é o mesmo que envolver-se numa atividade que demanda e exaure como o cara-a-cara dos ensaios exigentes, quando os professores de música lutam por encontrar prazos para os concertos de final de semestre, shows e outros eventos públicos. Fazer ambos os trabalhos — de professor de música e de diretor musical — reunidos em um só é árduo, principalmente quando as pessoas só são pagas para realizar um deles.

Nas escolas americanas a situação tende a ser muito diferente. Ali o sistema é propenso a separar as principais atividades musicais de composição, performance e apreciação, concentrando-se usualmente na performance. O resultado é predispor os alunos a ter uma visão limitada do que é música e de como ela funciona. Nos Estados Unidos, a música no ensino médio é em sua maioria "eletiva", geralmente uma escolha entre banda ou coro e, algumas vezes, "música em geral". Após escolherem a atividade, os estudantes podem esperar ter cerca de quatro ensaios programados por semana, geralmente em salas designadas para esse fim.

Gostaria de me opor a esse modelo por vários motivos, principalmente porque a atividade única é o ensaio de um repertório limitado, visando a uma performance em uma data distante, ao passo que, no Reino Unido, agora temos a tradição de exaltar o valor da composição, da apreciação *e* da performance. Separar uma atividade da outra parece um caminho estranho para engajar-se em uma única tarefa multifacetada, qual seja a educação musical. Parece existir relativamente pouco interesse, entre os pesquisadores dos Estados Unidos, em avaliar as atitudes dos estudantes em seus programas de música, e a maior publicação de pesquisa em educação musical faz uma referência não substancial a esse tema (Colwell, 1992). Ao contrário, mais esforços parecem ser empregados para justificar publicamente esses programas e para tentar explicar e aumentar os números de matrículas. A pesquisa agora em andamento em meu próprio departamento sugere que muitos estudantes americanos estão enfastiados das atividades musicais eletivas, amiúde devido à absoluta saciedade trazida pela repetição dos ensaios sem fim das mesmas poucas peças. Apesar disso, esses estudantes podem continuar felizes por terem optado por música, algumas vezes porque podem facilmente alcançar notas altas, ou talvez porque não exista trabalho escrito, ou ainda por poderem sair da escola em excursões do coro e da banda.

Têm havido, naturalmente, muitas oportunidades perdidas. Na Inglaterra existiu um serviço de ensino instrumental disperso, organizado pela Local Education Authorities. Esse trabalho poderia ter sido estendido ao ensino de grupos, os quais não teriam somente estudado técnica instrumental, mas poderiam, também, ter ensaiado e tocado, composto e escutado música de outras pessoas. A possibilidade foi largamente negligenciada e, com raras exceções, como o projeto de ensino de cordas Tower Hamlet em Londres East End (Swanwick e Jarvis, 1990), os professores de instrumento não se integraram na confecção do currículo escolar e dos horários. Em vez disso, funcionaram como fazem hoje em dia no sistema mais privatizado, operando à margem da corrente educacional, ainda importante para a imagem da escola. Nos Estados Unidos têm surgido muitos projetos e publicações concebidos para atividades de currículo amplas e integradas. O efeito delas parece, entretanto, estar sendo mínimo, exceto em algumas escolas secundárias júnior e em escolas para crianças pequenas. Até mesmo as metodologias de ensino parecem moldar o currículo em caminhos diferenciados, e existem disputas freqüentes entre os seguidores de Orff, Kodaly e Dalcroze, ou os usuários dos modelos publicados por Silver Burdett, Macmillan e outros.

A despeito desses programas, e não importa que modelo seja usado, os professores ainda ficam com a escolha básica de olhar ou não seu trabalho como o de levar pessoas para o discurso musical. Se não o vêem assim, então estão ensinando alguma outra coisa. Se sim, ter princípios legítimos importa mais que qualquer método em particular. Os princípios *são* importantes. Eles são trazidos de casa para nós, forçosamente, quando estão ausentes em uma transação educacional.

O quadro espirituoso de Sempé (Figura 9) nos diz muito acerca de certos tipos de ensino musical tradicional. Isso não acontece somente para a instrução instrumental. A insignificante aluna é treinada pelo guru musical, que é o mediador entre ela e o grande compositor. Serão necessários muitos anos para que a garotinha seja plenamente iniciada. Não sabemos se o primeiro princípio — consideração pela música — está presente ou não. Tudo depende de como o professor toca e de como o aluno é ajudado a tocar. Não está muito evidente, aqui, se também o segundo e o terceiro princípio estão em ação. Nem a autonomia do estudante nem a fluência musical parecem ser um prêmio nessa espécie de aula. Nem

parece existir uma variedade de atividades tais que possam constituir uma educação musical abrangente. Duvido que essa aluna, em particular, esteja ouvindo música ou discutindo-a com seu professor, e é pouco provável que ela seja incentivada a improvisar ou a compor. Ela deverá desistir de tocar dentro de alguns anos. Porém, nem sempre tem de ser assim.

Figura 9. A aula de música: *Wladimir Hernsingern e Brigitte*, por Sempé

CONHECEMOS CANÇÕES MELHORES DO QUE ESTAS

Um exemplo semelhante a esse acontece no filme *O despertar de Rita*[38]. Com freqüência suspeitamos que as coisas poderiam ser melhores, diferentes, maravilhosas, se apenas...! Mas, mesmo em condições menos que perfeitas, é uma enorme vantagem saber o que estamos buscando, de modo a compreender que tipo de atividade é a música e a que princípios de ensino se coaduna. Tenho tentado deixar isso tão claro quanto posso. Esta é minha tese, colocada nos seguintes pontos essenciais:

[38] *Educating Rita.*

- Música é uma forma de discurso simbólico.
- Em seu coração está o processo de metáfora, que ocorre de três modos: notas são transformadas em melodias, ou gestos; os gestos desenvolvem-se em novas estruturas; essas estruturas podem despertar para experiências significantes, como as relacionadas a nossas histórias culturais e pessoais.
- As três transformações metafóricas são audíveis apesar das camadas de elementos musicais observáveis para as quais dão origem: materiais, expressão, forma e valor.
- A música nasce em um contexto social; entretanto, por sua natureza metafórica, não é apenas um reflexo da cultura, mas pode ser criativamente interpretada e produzida.
- Segue que existem três princípios essenciais para educadores musicais: consideração pela música como discurso, consideração pelo discurso musical dos alunos, consideração pela fluência musical.
- Uma educação comprometida com a qualidade da experiência musical cuida para que o estudante caminhe entre todas as quatro camadas do discurso musical.
- Configuradas como um modelo de avaliação, essas camadas garantem validade quando se avalia o trabalho do estudante e a auto-avaliação.
- A pesquisa baseada nessa teoria da mente musical apóia a idéia de um currículo musical integrado, segundo o qual o aluno compõe, toca e responde à música como apreciador.
- A pluralidade contemporânea das "músicas" requer uma redefinição das relações entre o fazer musical na comunidade e a educação musical formal no estúdio e na sala de aula.

Sim, ainda existe um papel para os professores! (Veja a Figura 10.) Eles podem auxiliar as pessoas a penetrar mais no discurso musical do que elas seriam capazes se não fossem ajudadas. Existe um trabalho real a fazer no estúdio, na sala de aula e lá fora, entre aqueles que podem fazer e disseminar música. Na escola particular de música do Brasil que citei no capítulo anterior, todos os alunos tocaram e compuseram, e todos eles ouviram, analisaram e discutiram música em suas aulas de musicalização. A escola vivenciou todos os tipos de música, não uma subcultura musical, mas uma *supercultura*. O local era preenchido pelo discurso musical. E os alunos e seus pais sabiam e valorizavam isso. Aulas particulares de música não têm de ser uma fila por onde passam as pessoas, como se estivessem visitando o dentista.

Em minha opinião, tanto nas aulas das escolas quanto na faculdade, a questão contemporânea da pluralidade musical é crucial. Por reconhecermos as raízes sociais de toda música, podemos algumas vezes ter de ignorar os rótulos culturais e ajudar a tirar do caminho algumas das barreiras de possessão e exclusividade tribal.

Figura 10. O autodidata: *André*, por Sempé.

Uma estratégia é reconhecer que, a despeito da aparente diversidade de grande parte da música mundial, podemos ainda identificar elementos que são comuns a muitas músicas, embora eventualmente apareçam em contextos bem diferenciados. Podemos pensar em padrões de repetição melódica ou rítmica, no uso de escalas e modos, em efeitos de coro e antífona, em perguntas e respostas, ritmos de dança, bordões, mudanças eficazes de textura ou timbres. Podemos ampliar nossa idéia para o que Orff chamava estruturas limitadas, usar ragas, escalas de tons inteiros, séries de notas, seqüências de acordes de *blues*, de *jazz* e muito mais. Por essas vias podemos ampliar nosso âmbito expressivo e, fazendo isso, ter um melhor entendimento das mentes de outras pessoas, entrando em seus procedimentos musicais. A história e o contexto cultural da música podem ser alcançados somente por meio das portas e janelas das performances particulares.

Em termos organizacionais, temos de considerar como usar melhor os recursos de que dispomos e ser claros acerca dos recursos extras que precisamos encontrar. O ideal seria cada escola dar ou facilitar o acesso a uma amplitude de instrumentos autênticos e viáveis, e a grupos vocais conduzidos por professores confiantes. O estudantes poderiam eleger ao menos uma dessas atividades. Com exceção de algum trabalho coral, esses não seriam grupos grandes, mas geralmente pequenos o suficiente para serem gerenciados como *workshops* práticos, provavelmente com oito a quinze alunos. Dentro do foco dessas atividades tão específicas, eles poderiam tocar, compor, escutar e discutir músicas de muitas vertentes. Algumas dessas atividades serão premissas da escola, embora não signifiquem o todo. O compartilhar dos recursos disponíveis na comunidade seria de grande valor para os professores da escola primária, que freqüentemente se sentem inseguros sobre sua competência musical geral, e para o chamado professor especialista, que se sente desarmado pela lista crescente de "músicas do mundo", em relação às quais pode erradamente ser considerarado um "*expert*".

Também precisamos explorar as possibilidades da tecnologia da informação. Podemos ver essa contribuição em duas grandes áreas. Uma é a extensão do aprendizado individual, o qual ressoa com o segundo princípio — o da autonomia do aluno. A segunda contribuição da tecnologia da informação é a extensão dos recursos instrumentais de forma radical, dando-nos acompanhamentos instantâneos, muitos efeitos tonais novos e inimagináveis combinações de sons, o uso de computadores para apoiar o processo de composição musical e performance. E isso tudo pode ser conseguido sem que o material instrumental precise existir em tempo real.

Como a tecnologia testa nossos três princípios? O primeiro de nossos princípios, consideração pela música, é um risco somente se esquecemos que a microtecnologia é uma ferramenta e não um fim em si mesma. É muito fácil mecanizar progressivamente a imaginação humana fora da existência e usar *loops* e padrões pré-gravados, os quais, embora possam servir aos propósitos de certas espécies instantâneas do fazer musical, certamente não desenvolvem um âmbito expressivo ou uma sensibilidade estrutural. Mas o computador pode ser também usado para estimular os processos composicionais e facilitar a notação e a edição. Ele também pode traduzir metáforas visuais da música em som.

Tudo isso é muito diferente de usar o computador somente em uma composição dirigida para a notação — uma forma de instrução seqüenciada que o computador faz muito bem. Isso aparece no princípio da fluência e também no primeiro princípio, consideração pela música como discurso. Ser capaz de dizer em música somente o que podemos escrever em notação nega tanto a expressividade como o discurso musical dos alunos. Deveremos procurar pelo progresso tecnológico para libertar os professores e alunos do trabalho penoso, não para aumentá-lo. As pessoas poderiam, então, estar mais livres para produzir e responder à música ao vivo, que assim desempenharia seu papel, promovendo interesse e convivência e, ao mesmo tempo, refinando a sensibilidade e ampliando a mente.

Haverá resistência às mudanças, não apenas porque nossas instituições estão trancadas em sistemas inteiramente rígidos. Um efeito de flutuar rumo a currículos escolares centralizados — embora presumivelmente não intencional — é que o ensino tende a acontecer quase inteiramente nas salas de aula. Certamente professores estagiários no Reino Unido e em outros lugares são obrigados a gastar a maior parte de seu tempo com as "premissas da escola", e é lá que os professores são inspecionados e onde se espera que estejam trabalhando. Além disso, uma vez que cada escola, agora, é um pequeno negócio, correndo numa competição com outras da vizinhança, não parece que compartilhar a experiência de ensino e outros recursos será fácil. Por que uma escola melhoraria o perfil de outra? Ainda existe uma riqueza musical além dos portões individuais das escolas, se apenas pudermos mais sistematicamente encontrá-la e utilizá-la. Isso poderia ser conseguido dentro dos requerimentos dos Parâmetros Nacionais ou do Currículo Nacional. O que precisa surgir é uma maior coordenação de recursos dentro e fora da escola e uma nova atitude no emprego de pessoas e do tempo.

Talvez iluminados mandarins educacionais e políticos de vários países pudessem reunir grupos de pessoas competentes e experientes para avaliar alternativas de modelos de horários e caminhos nos quais o acesso às artes, incluindo música em toda sua diversidade, poderia ser organizado de forma mais profícua no currículo e na comunidade. Música não é a única atividade na qual a divisão entre curricular e extracurricular poderia começar a ser corroída. A sabedoria convencional de como as coisas poderiam ser está madura para ser examinada.

Entretanto, nenhuma mudança de tempo e recursos pode substituir a integridade do professor e a qualidade da transação educacional, seja no estúdio, escola, faculdade ou comunidade. Por último, ensinar música *musicalmente* pode somente ser feito por aqueles que se preocupam e compreendem que a atividade humana que chamamos música é uma rica forma de discurso.

Espero que a "filosofia essencial" mapeada nesse livro ajude e informe não somente aqueles que ensinam, mas também aqueles que facilitam e apóiam o ensino, incluindo gerentes institucionais, comunidades locais, agências de artes e pais. Porque o futuro da espécie humana depende da capacidade de seus membros de realizar transformações metafóricas, de fazer a pergunta "e se?", de ir além da replicação cultural, rumo a uma renovação cultural. A música tem sua parte a desempenhar nesse discurso, nessas conversações que definem o que é ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBS, P. *The educational imperative,* Londres: Falmer Press, 1994.

ACAC. *Exemplification of standards in music: key stage 3.* Cardiff: Welsh School Curriculum and Assessment Authority, 1996.

__________. *Optional tests and tasks in music: key stage 3.* Cardiff: Welsh School Curriculum and Assessment Authority, 1997.

BEST, D. "Feeling and reason in the arts: the rationality of feeling", in ABBS, P. (ed.), *The Symbolic Order*. Londres: The Falmer Press, 1989.

BLACKING, J. "Music, culture and experience", in BYRON, R. (ed.), *Selected Papers of John Blacking*. Chicago/Londres: University of Chicago Press, 1995.

BLUMER, H. *Symbolic interactionism: perspective and method.* Berkeley: University of California Press, 1969.

BOWMAN, W. D. *Philosophical perspectives on music.* Nova York/Oxford: Oxford University Press, 1998.

CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives.* Nova York/Oxford: Oxford University Press, 1998.

CAPRA, F. *The web of life.* Londres: Harper Collins, 1996.

CASSIRER, E. *The philosophy of symbolic forms* (trad. Ralph Manheim). New Haven/Londres: Yale University Press, 1955.

CAVAFY, C. P. "Longings", in KEELEY, E. & Sherrard, E. (ed.), *A Greek Quintet*. Limni/Evia: Denise·Harvey & Co., 1981.

CHERNOFF, J. M. *African rhythm and African sensibility.* Chicago/Londres: University of Chicago, 1979.

COLWELL, R. *Handbook of research on music teaching and learning.* Nova York: Schirmer Books, 1992.

COOKE, D. *The language of music.* Oxford: Oxford University Press, 1959.

CSIKSZENTMIHALYA, M. & Robinson, R. E. *The art of seeing.* Malibu: Getty, 1990.

DEWEY, J. *Art as experience.* Nova York: Capricorn Books, 1958.

ELLIOTT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education.* Nova York/Oxford: Oxford University Press, 1995.

__________. "Continuing matters: myths, realities, rejoinders", in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132: 1-37, 1997.

EMPSON, W. *Seven types of ambiguity.* Londres: Chatto & Windus, 1947.

FEDERATION OF MUSIC SERVICES AND NATIONAL ASSOCIATION OF MUSIC EDUCATORS. *A common approach: a framework for an instrumental/vocal curriculum.* Londres: Faber Music Ltd., 1998.

FERGUSON, D. N. *Music as metaphor: the elements of expression.* Westport: Greenwood Press, 1960.

FINNEGAN, R. *The hidden musicians: music-making in an English town.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FRANCIS, L. J. "The decline in attitudes towards religious education among 8-15 years old", in *Educational Studies* 13, 2, 1987.

GANS, H. J. *High culture and popular culture.* Nova York: Basis Books, 1974.

GARDNER, H. *The unschooled mind.* Londres: Fontana, 1993.

GODWIN, J. *Music, mysticism and magic: a sourcebook.* Londres: Routledge, 1986.

GOODMAN, N. *Languages of art: an approach to a theory of symbols.* Indianapolis, in Hackett Publishing, 1976.

GRAHAME, K. *The golden age.* Londres: Bodley Head, 1973.

GREEN, L. *Music, gender, education.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HARGREAVES, D. J. "The development of artistic and musical competence", in De LIEGE, I. & SLOBODA, J. A. (ed.), *Musical beginnings: the origins and development of musical competence.* Oxford: Oxford University Press, 1996.

HENTSCHKE, L. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting.* Dissertação de PhD não publicada. University of London, Institute of Education, 1993.

HOUSMAN, A. E. "Eight o'clock", in *the collected poems of A. E. Housman.* Nova York/Chicago/San Francisco: Holt/Rinehart/Winston Inc., 1992.

JACQUES-DALCROZE, E. *Rhythm, music and education* (trad. H. F. Rubinstein). Londres: Riverside Press, 1967.

KIRCHHOFF, C. "The school and college band: wind band pedagogy in the United States", em GATES, J. T. (ed.), *Music education in the United States: contemporary issues.* Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1988.

KOESTLER, A. *The act of creation.* Nova York: Macmillan, 1964.

KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice.* Oxford: Oxford University Press, 1985.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design.* Londres/Nova York: Routledge, 1996.

KUSHNER, S. "Against better judgement: how a centrally prescribed music curriculum works against teacher development", in *International Journal of Music Education* 23: 34-45, 1994.

KWAMI, R. M. *African music, education and the school curriculum.* Dissertação de PhD não publicada. University of London, Institute of Education, 1989.

LANGER, S. K. *Philosophy in a new key.* Nova York/Cambridge: Mentor Books/Harvard University Press, 1942.

__________. *Mind: an essay on human feeling.* Vol. 1. Baltimore: John Hopkins Press, 1967.

LEONHARD, C., & HOUSE, R. W. *Foundations and principles of music education.* Nova York: McGraw-Hill, 1959.

LOANE, B. "The absurdity of rank order assessment", in Paynter, J. (ed.), *Music in the secondary school curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MAC CORMAC, E. R. *A cognitive theory of metaphor.* Cambridge: A Bradford Book, c1985.

MARTIN, P. J. *Sounds and society.* Manchester: Manchester University Press, 1995.

MCAULEY, J. "New Guinea", in STEWART, D. (ed.), *Poetry in Australia, vol. 2, Modern Australian Verse.* Berkely/Los Angeles: University of California, 1965.

MCLAUGHLIN, T. *Music and communication.* Londres: Faber, 1970.

MEAD, M. "Our educational emphases in primitive perspective", in *American Journal of Sociology* 48: 633-9, 1942.

MENC. *National standards for arts education.* Reston, VA, USA: Music Educators National Conference.

MERRIAM, A. P. *The anthropology of music.* Chicago: Northwestern University Press, 1964.

MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music.* Chicago/Londres: University of Chicago/University of California Press, 1973.

MILLS, J. *Music in the primary school.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

__________. "Music in the national curriculum: the first year", in *British Journal of Music Education* 11, 3: 191-196, 1994.

NATTIEZ, J.-J. *Music and discourse: towards a semiology of music* (trad. Carolyn Abbate). Princeton: Princeton University Press, 1987/1990.

OAKESHOT, M. *Rationalism in politics and other essays.* Londres: Methuen, 1992.

OFSTED. *Music – key stages 1, 2 and 3.* Londres: HMSO, 1992-93.

__________. *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, 1993/94.* Londres: HMSO, 1995.

__________. *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, 1994/95.* Londres: HMSO, 1996.

__________. *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, 1995/96.* Londres: HMSO, 1997.

ORTONY, A. (ed.). *Metaphor and thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

PAPAPANAYIOTOU, X. *The acquisition of musical preferences: a study of three age groups in the social and cultural environment of Greece.* Dissertação de PhD não publicada. University of London, Institute of Education, 1998.

PASSMORE, J. *Serious Art: A study of the concept in all the major arts.* Londres: Duckworth, 1991.

PAYNTER, J. "The form of finality: a context for music education", in *British Journal of Music Education*, 14, 1: 5-21, 1997.

PIAGET, J. *Play, Dreams and imitation in childhood.* Nova York: Norton & Co., 1951.

PLUMMERIDGE, C. *Music education in theory and practice.* Londres: The Falmer Press, 1991.

POLANYI, M. & PROSCH, H. *Meaning.* Chicago: University of Chicago Press, 1975.

POPPER, K. *Objective knowledge.* Oxford: Clarendon Press, 1972.

PRATT, G. *Aural awareness: principles and practice.* Milton Keynes: Open University Press, 1990.

PRIEST, P. "Playing by ear: Its nature and application to instrumental learning", in *British Journal of Music Education* 6, 2: 173-91, 1989.
REID, L. A. *Ways of understanding and education.* University of London Institute of Education: Heinemann, 1986.
REIMER, B. *A philosophy of music education.* Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989.
ROSS, M. *The Aesthetic Impulse.* Oxford: Pergamon, 1984.
__________."What's wrong with school music?", in *British Journal of Music Education,* 12, 3: 185-201, 1995.
ROSS, M. & KAMBA, M. *State of the arts in five English secondary schools.* Exeter: University of Exeter, 1997.
SACKS, S. (ed.). *On metaphor.* Chicago/ Londres: University of Chicago Press, 1979.
SAID, E. W. *Culture and imperialism.* Londres: Chatto & Windus, 1993.
SCAA. *Exemplification of standards in music: key stage 3.* Londres: School Curriculum and Asssessment Authority, 1996a.
__________. *Optional tests and tasks in music: key stage 3.* Londres: School Curriculum and Assessment Authority, 1996b.
SCHOOLS COUNCIL. *Enquiry one: the young schoolleavers.* Londres: HMSO, 1968.
SCRUTON, R. *The Aesthetics of Music.* Oxford: Clarendon Press, 1997.
SILVA, M. C. C. F. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding.* Dissertação de PhD não publicada. University of London, Institute of Education, 1998.
STAVRIDES, M. *The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus schools.* Dissertação de PhD não publicada. University of London, Institute of Education, 1995.
STORR, A. *The dynamics of creation.* Harmondsworth: Penguin, 1976.
__________. *Music and the mind.* Londres: Harper Collins, 1992.
SWANWICK, K. *A Basis for music education.* Londres: Routledge, 1979.
__________. *The arts in education: Dreaming or Wide Awake?* Londres: University of London, Institute of Education, 1983.
__________. *Music, mind and education.* Londres: Routledge, 1988.
__________. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education.* Londres/Nova York: Routledge, 1994.
__________. "Assessing musical quality in the National Curriculum", in *British Journal of Music Education* 14, 3, 1997.
SWANWICK, K. & JARVIS, C. *The Tower Hamlets String teaching project: a research report.* Londres: University of London, Institute of Education, 1990.
SWANWICK, K. & TILLMAN, J. "The sequence of musical development: a study of children's composition", in *British Journal of Music Education* 3, 3: 305-339, 1986.
THOMPSON, K. "An analysis of group instrumental teaching", in *British Journal of Music Education* 1, 2: 153-71, 1984.
WALKER, R. "Music education freed from colonialism: a new praxis", in *International Journal of Music Education,* 27: 2-15, 1996.
__________. "Swanwick puts music education back in its western prison – a reply", in *International Journal of Music Education,* 31: 59-65, 1998.

ÍNDICE REMISSIVO